UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL - PPGADT

TÂNIA CRISTINA DA SILVA

EDUCAÇÃO ECOLÓGICA NA INFÂNCIA: TRILHAS PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORAS(ES) DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, MUNICÍPIO DE JUAZEIRO/BA

JUAZEIRO
2025

TÂNIA CRISTINA DA SILVA

EDUCAÇÃO ECOLÓGICA NA INFÂNCIA: TRILHAS PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORAS(ES) DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, MUNICÍPIO DE JUAZEIRO/BA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus III, Juazeiro-BA, para fins de obtenção do título de Doutora em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial.

Orientadora: Profa. Dra. Edonilce da Rocha Barros
Coorientador: Prof. Dr. Alexandre Boleira Lopo
Linha de Pesquisa: II – Sociedade, Economia e Construção do Conhecimento.

Juazeiro
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

S586e Silva, Tânia Cristina da

Educação ecológica na infância: trilhas pedagógicas para professoras(es) de escolas de educação infantil do campo, município de Juazeiro/BA / Tânia Cristina da Silva. Juazeiro-BA, 2025.
272 fls.: il.

Orientador (a): Prof.ª. Drª. Edonilce da Rocha Barros.
Coorientador (a): Prof. Dr. Alexandre Boleira Lopo.
Inclui Referências
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Tecnologia e Ciências sociais. Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial – PPGADT, Campus III. 2025.

1. Educação ambiental. 2. Práticas pedagógicas. 3. Primeira infância. 4. Sustentabilidade. I. Barros, Edonilce da Rocha. II. Lopo, Alexandre Boleira. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais. IV. Título.

CDD: 372.357

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÂNIA CRISTINA DA SILVA

EDUCAÇÃO ECOLÓGICA NA INFÂNCIA: TRILHAS PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORAS(ES) DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, MUNICÍPIO DE JUAZEIRO/BA.

Tese apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, Linha de Pesquisa: II – Sociedade, Economia e Construção do Conhecimento.

Aprovado em: 16/07/2025

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
EDONILCE DA ROCHA BARROS
Data: 22/07/2025 14:10:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Edonilce da Rocha Barros
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCOS ANTONIO VANDERLEI SILVA
Data: 20/07/2025 17:44:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marcos Antônio V. Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Examinador interno

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO
Data: 18/07/2025 14:24:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal doo Vale do São Francisco - UNIVASF
Examinador Externo

gov.br Documento assinado digitalmente
KALLINE FLAVIA SILVA DE LIRA
Data: 18/07/2025 11:09:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Kalline Flavia S.de Lira
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF
Examinadora interna

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE ALMIR DO NASCIMENTO
Data: 20/07/2025 18:58:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr José Almir do Nascimento
Universidade de Pernambuco - UPE
Examinador Externo

Dedico este trabalho à minha família, amigas, amigos e as pessoas que amam as infâncias e a natureza e acreditam que é possível fazer a diferença nas pequenas ações.

AGRADECIMENTOS

É com imensa alegria e gratidão que encerro este ciclo repleto de descobertas, marcado pela satisfação de reconhecer, em cada desafio enfrentado ao longo da minha jornada, a presença e a inspiração divina. Minha gratidão profunda a Deus, que me conduziu em todos os momentos, orientando minhas escolhas e fortalecendo meus passos. Mesmo nos momentos mais difíceis, Ele me revelou as ferramentas necessárias para prosseguir. A Ele, toda honra e toda glória.

À minha família, sou imensamente grata pelo apoio constante, pela presença em cada conquista, por me sustentarem em cada passo e celebrarem comigo cada avanço. Amo vocês do fundo do coração, por toda a minha vida!

À minha mãe e ao meu pai, agradeço por acreditarem em mim e por serem porto seguro para mim e para minha família.

Às minhas colegas e meus colegas de turma, foi uma alegria conviver, aprender e compartilhar essa caminhada com vocês. Levo comigo as histórias, os sorrisos e os aprendizados que vivenciamos, guardarei cada uma/um com carinho nas minhas melhores lembranças.

Às/Aos docentes do PPGADT/Uneb, minha sincera gratidão por mediarem a construção dos conhecimentos sobre a Agroecologia e os saberes e fazeres que permeiam essa área tão rica e essencial para a humanidade. Obrigada por toda atenção e apoio ao longo da jornada. Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof.ª Dra. Edonilce da Rocha Barros, por confiar no meu potencial, acolher com sensibilidade minhas inquietações em relação ao processo de escrita e por ser sempre tão entusiasta em relação às minhas produções. Agradeço também ao meu coorientador Prof. Dr. Alexandre Boleira Lopo pelo incentivo.

Meus sinceros agradecimentos à Universidade Federal do Vale do São Francisco, instituição na qual atuo como pedagoga desde 2008, por ter me proporcionado as condições necessárias para a minha qualificação profissional.

Agradeço imensamente à banca avaliadora, composta pelo Prof. Dr. Marcos Antonio Vanderlei Silva, Prof. Dr. José Almir do Nascimento, Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro e Prof.ª Dra. Kalline Flávia Silva de Lira, pela disponibilidade, pelas valiosas contribuições e pelo olhar atencioso dedicado à minha tese de doutorado.

Estendo meus agradecimentos às professoras, gestoras, coordenadoras das escolas municipais de Educação Infantil do campo, bem como às técnicas da Secretaria Municipal

de Educação de Juazeiro-BA, que me atenderam durante a etapa de coleta de dados e se dispuseram a colaborar com a pesquisa de forma tão gentil e acolhedora.

Às minhas amigas e meus amigos de diferentes espaços que torceram por mim, expresso meu agradecimento por cada palavra de incentivo e cada oração que fortaleceram o meu caminhar.

SILVA, T. C da. **Educação ecológica na infância**: trilhas pedagógicas para professoras(es) de escolas de educação infantil do campo, município de Juazeiro/BA, 2025. (Tese) Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais, Juazeiro-BA, 2025.

RESUMO

Esta tese investiga quais práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil do campo, no município de Juazeiro-BA, contribuem para a construção da consciência ecológica desde a primeira infância. Diante do contexto de mudanças climáticas e da crise ambiental, o estudo reconhece a urgência da Educação Ambiental como parte integrante do cotidiano escolar, especialmente nos primeiros anos de vida, período fundamental para o desenvolvimento humano. O objetivo principal do presente trabalho foi identificar as práticas pedagógicas de Educação Ambiental de professoras(es) de escolas de Educação Infantil do Campo, do município de Juazeiro-BA, que favorecem a aproximação entre a criança e a natureza no cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada em nove escolas municipais de Educação Infantil do Campo, no município de Juazeiro-BA. No percurso metodológico, adotou-se a abordagem qualitativa, pela sua adequação à investigação de fenômenos complexos e contextuais. O método do estudo de caso permitiu uma análise detalhada e situada, empregando múltiplas fontes de evidência: entrevistas semiestruturadas, observação, registros de imagens, além de análise de documentos. Fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem a Educação Ambiental, a Educação Infantil, a Educação do Campo e a interdependência entre seres humanos e natureza. A análise partiu das seguintes premissas: carência de práticas pedagógicas que aproximam a criança e a natureza nas escolas municipais de Educação Infantil; carência de formação continuada em Educação Ambiental para as/os docentes; e escassez de materiais didáticos relacionados à temática ambiental. Apesar dessas limitações, reconheceu-se a presença de experiências pedagógicas pontuais que fortalecem a relação das crianças com o meio ambiente. No percurso da pesquisa foi possível identificar ações que aproximam as crianças da natureza no cotidiano escolar, orientadas tanto por diretrizes nacionais e municipais quanto por propostas do projeto didático desenvolvido pela Secretaria de Educação do município. Tal evidência contrariou uma das premissas iniciais da pesquisadora. Por outro lado, as demais foram confirmadas, uma vez que se constatou a inexistência de um programa de formação continuada em Educação Ambiental e a carência de materiais didáticos contextualizados na rede de ensino. Como resultados, verificou-se a existência de práticas pedagógicas que aproximam as crianças da natureza por meio de diferentes recursos pedagógicos; contudo, essas práticas ainda privilegiam uma abordagem pragmática de Educação Ambiental. Também foram encontradas evidências de discrepância entre os dispositivos normativos e legais e a realidade das escolas municipais de Educação Infantil do campo, sobretudo no que se refere à precariedade da infraestrutura e à formação continuada das/os docentes. Considerando a necessidade de contribuir para o processo formativo das/os profissionais da educação, foi elaborado, a partir de uma construção colaborativa, com as contribuições das 26 professoras participantes do estudo, um itinerário pedagógico de Educação Ambiental intitulado “A natureza na rotina da escola”, com a finalidade de fortalecer a Educação Ambiental na primeira infância e contribuir para políticas públicas educacionais mais contextualizadas e integradas à sustentabilidade ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental; práticas pedagógicas; primeira infância; sustentabilidade.

SILVA, T. C da. **Ecological education in childhood**: pedagogical trails for teachers(es) of schools of early childhood education in the countryside, municipality of Juazeiro/BA, 2025. (Thesis) Doctorate in Agroecology and Territorial Development. University of the State of Bahia, Department of Technology and Social Sciences, Juazeiro-BA, 2025.

ABSTRACT

This thesis investigates which pedagogical practices of Early Childhood Education teachers in the field, in the city of Juazeiro-BA, contribute to the construction of ecological awareness from early childhood. Given the context of climate change and environmental crisis, the study recognizes the urgency of Environmental Education as an integral part of everyday school life, especially in the first years of life, a fundamental period for human development. The main objective of this work was to identify the pedagogical practices of Environmental Education of teachers (s) of schools of Early Childhood Education of Campo, in the city of Juazeiro-BA, which favor the approximation between the child and nature in the school daily life. The research was carried out in nine municipal schools of Early Childhood Education of Campo, in the city of Juazeiro-BA. In the methodological course, a qualitative approach was adopted, due to its suitability for the investigation of complex and contextual phenomena. The case study method allowed a detailed and situated analysis, using multiple sources of evidence: semi-structured interviews, observation, image records, as well as document analysis. It is based on theoretical references that discuss environmental education, early childhood education, field education and the interdependence between human beings and nature. The analysis was based on the following premises: lack of pedagogical practices that approach children and nature in municipal schools of early childhood education; lack of continuing training in environmental education for teachers/ teachers; and scarcity of teaching materials related to the environmental theme. Despite these limitations, it was recognized the presence of specific pedagogical experiences that strengthen children's relationship with the environment. ontextualized and integrated to environmental sustainability. In the course of the research it was possible to identify actions that bring children closer to nature in everyday school life, guided by national and municipal guidelines as well as by proposals of the didactic project developed by the Department of Education of the municipality. This evidence contradicted one of the researcher's initial assumptions. On the other hand, the others were confirmed, since it was found that there is no continuing education program in Environmental Education and the lack of contextualized teaching materials in the school network. As results, it was verified the existence of pedagogical practices that bring children closer to nature through different pedagogical resources; however, these practices still privilege a pragmatic approach of Environmental Education. We also found evidence of discrepancy between the normative and legal provisions and the reality of municipal schools of early childhood education in the countryside, especially with regard to the precariousness of infrastructure and the continuing training of teachers/ teachers. Considering the need to contribute to the training process of education professionals, it was elaborated, from a collaborative construction, with the contributions of the 26 teachers participating in the study, a pedagogical itinerary of Environmental Education entitled "Nature in the school routine", with the purpose of strengthening Environmental Education in early childhood and contributing to more contextualized and integrated public educational policies to environmental sustainability.

Keywords: Environmental Education; Pedagogical practices; Early childhood; Sustainability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas propostas para o desenvolvimento da pesquisa e produto final do Doutorado Profissional. 114
Figura 2 - Mapa de localização do município de Juazeiro, Bahia. 116
Figura 3 - Proposta inicial de logotipo da proposta de Produto Tecnológico 127
Figura 4 - Segunda versão do logotipo do protótipo de Produto Tecnológico. 128
Figura 5 - Terceira versão do logotipo do protótipo de Produto Tecnológico. 129
Figura 6 - Área externa descoberta da Emei I, 2023. 152
Figura 7 - Parque infantil da Emei II, 2023. 153
Figura 8 - Área frontal da Emei I, 2023. 154
Figura 9 - Área externa descoberta da Emei VIII, 2024. 154
Figura 10 - Confecção de recursos com materiais recicláveis na Emei I, 2023. 156
Figura 11 - Colagem com elementos da natureza na Emei I, 2023. 157
Figura 12 - Área externa anexa à Emei IX, 2024. 157
Figura 13 - Área externa descoberta (lateral direita) da Emei II, 2023. 159
Figura 14 - Área externa descoberta (lateral esquerda) da Emei II, 2023. 160
Figura 15 - Registros da falta de saneamento básico no entorno da Emei VI, 2024 ... 162
Figura 16 - Jardim na entrada da Emei VI, 2024. 164
Figura 17 - Área externa descoberta da Emei VI, 2024. 165
Figura 18 - Área externa descoberta da Emei IV, 2024. 166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e metas relacionados à Educação Ambiental e à Educação Infantil. 73
Quadro 2 - Relação entre os tipos de coletas de dados e os objetivos da pesquisa..... 120
Quadro 3 - Informações sobre as unidades escolares visitadas..... 120
Quadro 4 - Sugestões das/os especialistas sobre o produto tecnológico.....132
Quadro 5 - Ocorrências dos códigos relacionados à Educação Ambiental no DCRJ/EI. 141
Quadro 6 - Classificação dos conceitos de Educação Ambiental das professoras segundo as macrotendências político-pedagógicas de Layrargues e Lima (2014)..... 150
Quadro 7 - Síntese das atividades de Educação Ambiental sugeridas pelas professoras para as Emeis do campo, 2023-2024. 158
Quadro 8 - Frequência de práticas pedagógicas das professoras abrangendo a temática ambiental. 161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados da implantação do Projeto didático “Pachamama: eu cuido, você cuida e juntos/as construímos um mundo melhor”, ano 2023. 146
Gráfico 2 - Frequência de citação dos documentos norteadores nas respostas das professoras. 163

LISTA DE SIGLAS

ASA	Articulação Semiárido Brasileiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Congresso Brasileiro de Agroecologia
CDB	Convenção sobre a Diversidade Biológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEE	Conselho Estadual de Educação da Bahia
Ciadi	Centro Integrado de Atenção ao Desenvolvimento Infantil
Ciea	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CSA	Convivência com o Semiárido
CTA-ZM	Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCRJ	Documento Curricular Referencial de Juazeiro
DDT	Dicloro-Difenil-Tricloroetano
DEEA	Diagnóstico Estadual de Educação Ambiental
Dieas	Diretoria de Educação Ambiental para Sustentabilidade
Eapi	Escala de Avaliação dos Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
EPANB	Estratégia e Plano de Ação Nacionais para a Biodiversidade
EVA	Etileno Vinil Acetato
FMCSV	Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal
Formacampo	Programa de Formação de Educadores do Campo
Formar	Programa de Formação em Meio Ambiente e Recursos Hídricos
Forproex	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
Gepemdecc	Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e Cidade
GTI	Grupo de Trabalho Interinstitucional
IES	Instituições de Ensino Superior
IARJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INC	Índice de Necessidade de Creche
Inema	Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos
Irpaa	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
IPCC	Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas
ISBN	International Standard Book Number
Lapope	Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MPC	Movimento Popular de Cidadania
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	Programa Estadual de Educação Ambiental
PEEA/BA	Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia
PEAAF	Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar
PET	Polietileno Tereftalato
Piea	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPA	Plano Plurianual da União
PPGADT	Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proease	Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PTT	Produto técnico-tecnológico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Ride	Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc	Secretaria de Educação de Juazeiro
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
Seia	Sistema Estadual de Informações Ambientais e de Recursos Hídricos
Seiea	Sistema Estadual de Informações sobre Educação Ambiental
Sema	Secretaria do Meio Ambiente
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNIS	Sistema Nacional de Informações sobre o Saneamento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UICN	União Internacional para a Conservação da Natureza
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
Unced	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**20**
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	**20**
1.2	JUSTIFICATIVA	26
2	**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA HISTÓRIA À PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**	**32**
2.1	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA	**32**
2.1.1	**A história da Educação Ambiental no Brasil e no mundo**	**34**
2.1.2	**A legislação de Educação Ambiental no contexto nacional e local**	**41**
2.1.3	**As vertentes da Educação Ambiental**	**48**
2.1.4	**A urgência da formação da consciência ecológica para as gerações presentes e futuras**	**53**
2.1.5	**A relevância da atuação docente para a inclusão da dimensão ambiental no contexto escolar**	**54**
2.2	A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
2.2.1	**História das infâncias no Brasil e no mundo**	**64**
2.2.2	**Contexto da Educação Infantil no Brasil**	**70**
2.2.3	**A interação criança e natureza**	**78**
2.3	A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS LEGAIS E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	81
2.3.1	**Aspectos históricos da Educação do Campo e da Educação Infantil para o campo**	**83**
2.3.2	**Aspectos teórico-práticos da Educação do Campo no contexto da Educação Infantil**	**91**
2.4	A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	97
2.4.1	**A atuação docente no contexto escolar do campo**	101
3	**MATERIAL E MÉTODOS**	**108**
3.1	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	108
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO	109
3.3	ETAPAS DA PESQUISA	114
3.4	CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE JUAZEIRO	116
3.4.1	**A Educação Infantil no município de Juazeiro**	**119**
3.4.2	**As escolas municipais de educação infantil de áreas rurais do município de juazeiro**	**120**
3.5	SUJEITOS DA PESQUISA	122
3.6	ANÁLISE DE DADOS	124
3.7	O PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO: ITINERÁRIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	125
3.7.1	**A construção do material didático: Itinerário Pedagógico de Educação Ambiental para a Educação Infantil**	**126**
4	**RESULTADOS E DISCUSSÃO**	**134**
4.1	OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO-BA	134
4.1.1	**Educação Infantil e Educação Ambiental no PME de Juazeiro**	**135**

4.1.2 Educação Infantil e Educação Ambiental no contexto do documento Curricular Referencial Educação Infantil de Juazeiro..... 136
4.1.3 A dimensão ambiental do projeto didático "Pachamama: eu cuido, você cuida e juntos/as construímos um mundo melhor"..... 145
4.1.4 A dimensão ambiental nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas visitadas..... 147
4.2 AS IMPRESSÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... 149
4.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UMA ANÁLISE CRÍTICA NO CONTEXTO DE JUAZEIRO-BA..... 167
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 171
REFERÊNCIAS..... 177
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... **198**
APÊNDICE B – Formulário de validação de produto educacional..... **201**
APÊNDICE C – Produto técnico..... **212**
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP..... **264**
ANEXO B – Questionário aplicado junto às professoras..... **269**

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Entre as maiores preocupações atuais da população mundial estão as mudanças climáticas e a crise ambiental (ONU, 2020). Esta crise vivenciada pela humanidade decorre, em grande medida, de seu modelo civilizatório, caracterizado por práticas insustentáveis de apropriação da natureza, as quais resultam no esgotamento dos bens naturais e na degradação dos ecossistemas. Para Acosta (2016, p. 40) o "modelo de desenvolvimento devastador, que tem no crescimento econômico insustentável seu paradigma de Modernidade, não pode continuar dominando".

Contrapondo-se a esse modelo, Papa Francisco (2015) salienta que esse contexto deve impulsionar a sociedade a assumir, diariamente, a partir de pequenas ações, o cuidado do meio ambiente. Acosta (2016) propõe o Bem Viver, que, em suma, é um processo originado de matriz comunitária de diferentes povos que mantêm uma relação equilibrada e respeitosa com a natureza. O economista destaca a necessidade de se colocar a educação e a saúde como prioridades nos investimentos, reformulando-as de modo a contribuir para a construção do Bem Viver, e não para a reprodução de um modelo baseado na competição e na acumulação sem limites. Portanto reconhece o papel da educação como motivadora do cuidado do meio ambiente.

Entende-se que o cenário de degradação da natureza; de intensas mudanças climáticas; de predominância da agricultura convencional, fundamentada no uso excessivo de agroquímicos e fertilizantes sintéticos, está na contramão de acordos internacionais que incentivam a adoção de novas práticas que provoquem uma ruptura do modelo atual de relação do ser humano com a natureza.

A predominância dessa forma de explorar a terra, também denominada como agricultura industrial (Altieri; Nicholls, 2020), tendo a fruticultura irrigada, considerando o recorte territorial do presente estudo, reconhecida como uma das principais atividades econômicas da região do Vale do Submédio São Francisco; o uso exagerado de fertilizantes sintéticos e agroquímicos para o combate às pragas e doenças pelas grandes empresas e produtores agrícolas de escalas menores (Aninger; Bedor, 2017) têm provocado efeitos nocivos à saúde da população, seja por meio do trabalho efetivo no campo (Sarpa; Friedrich, 2022) ou da alimentação, a partir de produtos que são comercializados e introduzidos nas refeições diárias

de significativa parcela da sociedade. Segundo Altieri e Nicholls (2020, p. 525), “durante décadas, muitos agroecólogos têm denunciado os impactos da agricultura industrial na saúde humana e nos ecossistemas”.

Altieri e Nicholls (2020) apresentam diversas consequências da agricultura industrial na saúde humana e destacam diversos aspectos que concebem a agroecologia como alternativa, “único caminho agrícola possível para que possa proporcionar às famílias rurais significativos benefícios socioeconômicos e ambientais, enquanto alimenta as massas urbanas, de forma equitativa e sustentável” (Altieri; Nicholls, 2020, p. 526). Os autores ressaltam que, diante do contexto de pandemia provocada pela COVID-19, é urgente que a relação ser humano-natureza seja ressignificada, de modo que a sustentabilidade seja o foco dessa relação.

Em resposta às consequências desse modelo de agricultura para o meio ambiente, o governo federal instituiu a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Brasil, 2012a) e o Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (PEAAF) (Brasil, 2015), a fim de promover ações, políticas que incentivem a transição para sistemas agroecológicos e a produção orgânica no campo e na cidade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e para a melhoria da qualidade de vida da população, com foco no uso responsável dos bens naturais e na disponibilização e consumo de alimentos saudáveis.

É importante ressaltar que o PEAAF tem foco na agricultura familiar, e principalmente nos territórios campesinos, e que sua proposição pelo governo federal é fruto de demandas dos movimentos de agricultores e agricultoras familiares ao Governo Federal, expressas no Grito da Terra 2009 e em outras mobilizações, que destacaram a importância de fortalecer a Educação Ambiental no meio rural (Brasil, 2015), seja em espaços escolares ou não escolares.

Em consonância com Acosta (2016), reconhece-se o papel da educação como motivadora do cuidado do meio ambiente. Para isso, entende-se que a dimensão ambiental precisa fazer parte do cotidiano das escolas desde a mais tenra idade, até que o ser humano reconheça sua condição de ser natureza (Acosta, 2016), visto que as vivências nos primeiros anos de vida “exercem efeitos profundos sobre a organização física e psíquica da criança que se farão sentir durante toda a vida futura” (Lanz, 1979, p. 38). Santos *et al.* (2022) reiteram o papel da educação, como uma estratégia ecopedagógica, construída nos mais diversos espaços, como essencial e determinante para “suscitar reflexões e mudanças de atitudes com vistas à conquista do Bem Viver”, (Santos *et al.*, 2022, p. 77), desde que esteja comprometida com a promoção da dignidade humana.

Em consonância com essa tese defendida por Santos *et al.* (2022), Boff (2004) salienta que o ser humano pertence à Terra, que é filho da Terra e que o próprio ser humano é constituído

da Terra e para ela a humanidade retorna. O filósofo ressalta ainda que a Terra não é um elemento à parte do ser humano, e fala sobre a evolução da terra que "chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de autorrealização e de autoconsciência" (Boff, 2004, p. 32).

Reconhecendo a relevância da primeira infância, as políticas públicas brasileiras apresentam um arcabouço legal (Brasil, 1990; 1996; 2024a) e documentos referenciais (Brasil, 1998a; 1998b; 1998c; 2006; 2009a; 2010; 2016a; 2018; 2024b) que orientam a Educação Infantil de modo a contemplar as especificidades das crianças. No âmbito da legislação, considerando o recorte temporal da tese, a Resolução nº 01, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, é a mais recente. Entre as diretrizes previstas para as escolas de Educação Infantil do campo, está a garantia da integração de práticas ecológicas locais e valorização das potencialidades ambientais e socioculturais na construção do vínculo entre bebê/criança e o mundo, nos diversos espaços educativos da Educação Infantil e na comunidade (2024a).

A lei nº 13.257 (Brasil, 2016a), que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância no Brasil, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, define o meio ambiente como uma das áreas prioritárias para essas políticas públicas. O decreto nº 10.770/2021 que regulamentou alguns aspectos do Marco Legal também preconiza a garantia de espaço e meio ambiente saudáveis para a criança (Brasil, 2021). O Marco Legal faz referência à oferta de qualificação sobre a especificidade da primeira infância, entre outros temas, para profissionais que atuam nos diferentes ambientes de execução de políticas e programas destinados à criança. A lei destaca ainda uma abordagem multi e intersetorial com vistas à promoção do desenvolvimento integral (Brasil, 2016a). Os princípios e diretrizes preconizados pela lei reforçam a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.

Em contrapartida, no relatório de levantamento produzido pelo Tribunal de Contas da União (TCU), a fim de fiscalizar as principais políticas direcionadas à primeira infância sob a responsabilidade de diferentes órgãos do governo federal, no tocante à educação, evidencia-se uma "falta de foco na qualidade da educação infantil, envolvendo tanto a avaliação quanto a formação de professores e o estabelecimento de parâmetros de qualidade" (TCU, 2023, p. 41). O relatório do TCU analisa alguns programas federais direcionados à primeira infância, entre eles alguns referentes à Educação Infantil, a exemplo do ProInfância, citando a atuação desses programas e os recursos públicos previstos para a execução das ações. No entanto, o documento ressalta que alguns programas destinados à qualidade da educação não preveem gasto

orçamentário, como a Formação para Professores da Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (TCU, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil também aborda a dimensão ambiental subjacente nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para isso, a BNCC organiza um arranjo curricular constituído de cinco "campos de experiências", cuja proposta é "acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, integrando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2016a, p. 40), são eles:

- **o eu, o outro e o nós** – que propõe a interação das crianças com seus pares e adultos, não se restringindo aos espaços escolar e familiar, mas ampliando as relações com diferentes grupos sociais e culturais;
- **corpo, gestos e movimentos** – que envolve a experimentação de movimentos, sensações corporais em espaços diversos e interações com diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro;
- **traços, sons, cores e formas** – que propõe o desenvolvimento do senso crítico e estético, da alteridade, a partir da manifestação e apreciação de diferentes produções artísticas, culturais e científicas, locais e universais;
- **escuta, fala, pensamento e imaginação** – que explora a comunicação, por meio da oralidade, escuta de histórias, diversas interações com a escrita, partindo do repertório das crianças; e
- **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – que abrange a exploração do mundo físico e sociocultural a partir da integração com diferentes conhecimentos e saberes.

Apesar da relevância dada à dimensão ambiental na Educação Infantil, conforme previsto no Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016a), ainda se observa uma escassez de estudos no Brasil que abordam a Educação Ambiental na Educação Infantil (Antoniassi; Walker, 2023; Rosa, Kauchakje; Fontana, 2021; Quesada, 2021; Freitas, 2018). Compreendendo a importância da primeira infância para o desenvolvimento humano e o papel da Educação Infantil para a formação integral da criança, em complemento à atuação da família e da comunidade, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), o presente estudo investiga a presença da dimensão ambiental com início nessa etapa da Educação Básica, de modo a contribuir,

efetivamente, para “o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social” (Brasil, 1999, art. 5º, inciso III) no contexto escolar.

As práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras e professores da Educação Infantil desempenham papel fundamental na promoção do vínculo criança-natureza, uma vez que é nessa etapa, reconhecida como “início e fundamento do processo educacional” (Brasil, 2019, p. 36), que se constituem as bases do aprender, do sentir e do conviver. Ao integrarem experiências significativas de contato com o meio ambiente à rotina escolar, essas/es profissionais não apenas ampliam o repertório sensível e cognitivo das crianças, como também fomentam valores de cuidado, respeito e pertencimento à natureza.

Essa abordagem se torna ainda mais potente quando articulada a uma educação contextualizada e pautada na sustentabilidade, contribuindo para que o cotidiano escolar se torne espaço de reflexão crítica e ação transformadora frente aos desafios ecológicos e sociais contemporâneos (SNEA, 2013). Dessa forma, as práticas pedagógicas na Educação Infantil são decisivas para a construção de uma consciência ecológica desde os primeiros anos de vida, fortalecendo o compromisso com um futuro mais sustentável.

Tiriba (2010) enfatiza a importância de educar as crianças para o cuidado com o planeta Terra desde a infância, destacando o papel formativo das primeiras experiências na construção de valores socioambientais. Já Bomfim (2022) relaciona essa necessidade ao contexto contemporâneo, marcado pela emergência climática e agravado pelos impactos da pandemia da COVID-19, que evidenciam ainda mais a urgência de repensar a relação homem e natureza. Tiriba (2010) reconhece a Educação Infantil como lócus privilegiado de ensinagem, já que as creches e pré-escolas têm o potencial de proporcionar às crianças as primeiras sensações, impressões e sentimentos do viver, além de perceber a relevância da Educação Ambiental desde a primeira infância, concebendo-a como processo de religação ser humano e natureza, frente a um modelo de produção e consumo que tem evidenciado a dicotomia entre esses dois sujeitos, a partir de uma perspectiva antropocêntrica (Tiriba, 2005; 2010).

Diante da contextualização e problematização do objeto de estudo, tem-se a seguinte questão norteadora: quais práticas pedagógicas das/os professoras/es de escolas municipais de Educação Infantil (Emei) do campo, do município de Juazeiro-BA, favorecem a aproximação entre a criança e a natureza no cotidiano escolar? Tendo em vista que o corpo docente das Emei visitadas é constituído de professoras do gênero feminino, optou-se por priorizar o uso do substantivo professora(s) em referência às participantes da pesquisa. Para reforçar essa escolha dados do Censo Escolar 2024 indicam que mais de 90% das/os docentes que atuam na Educação

Infantil no Brasil são do gênero feminino, representando quase a totalidade de quem atua nesse segmento da Educação Básica (Inep, 2024).

As premissas que norteiam o desenvolvimento do estudo são:

1. **A falta de inclusão da temática ambiental nas práticas pedagógicas:** as professoras de escolas municipais de Educação Infantil do campo de Juazeiro-BA, em sua maioria, não abordam questões ambientais em suas práticas educativas. Isso é atribuído, entre outros fatores, à insuficiência da temática ambiental nas diretrizes curriculares do município.
2. **A ausência de formação continuada sobre Educação Ambiental**: não há previsão de ações de formação continuada para as professoras sobre questões ambientais nos contextos educativos, o que pode contribuir para a falta de compreensão e abordagem dessa temática nas práticas pedagógicas.
3. **A insuficiência de materiais didáticos**: os materiais didáticos adquiridos pelas escolas não abordam a Educação Ambiental como um componente essencial e permanente, o que impacta na promoção da consciência ecológica nas crianças.
4. **A existência de experiências pontuais**: apesar das dificuldades mencionadas, o estudo não descarta a existência de experiências pontuais que, de alguma forma, contribuem para a formação de crianças com consciência ecológica, como previsto na Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999).

O presente estudo tem como tema a relação entre as práticas pedagógicas de Educação Ambiental das/os professoras/es de Educação Infantil e o desenvolvimento da consciência ecológica desde a primeira infância, identificando aquelas que estão presentes nas escolas municipais de Educação Infantil do campo e que favorecem a aproximação entre a criança e a natureza. Tal perspectiva encontra suporte nas discussões de teóricos como Guattari (2001), Tiriba (2010), Boff (2004) e pesquisadores/as, a exemplo de Freitas (2018), Firmino e Vasconcelos (2018), Bissaco (2019), Schwalm e Robaina (2020), Back (2021) e outros/as que defendem a dimensão ambiental na Educação Infantil, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999).

Nesse sentido, o objetivo principal do presente estudo se constituiu em identificar as práticas pedagógicas de Educação Ambiental de professoras de escolas de Educação Infantil do campo, do município de Juazeiro-BA, que favorecem a aproximação entre a criança e a natureza no cotidiano escolar. Para isso foram propostos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar as diretrizes curriculares e os documentos norteadores da Educação Infantil e da Educação Ambiental do município de Juazeiro-BA, bem como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Emeis do campo; 2) identificar as ações de Educação Ambiental contempladas nas práticas

pedagógicas das professoras de Educação Infantil de escolas municipais de Educação Infantil do campo; 3) explicitar as práticas pedagógicas que aproximam a criança da natureza. O estudo propôs a construção, de forma colaborativa, de um itinerário pedagógico de Educação Ambiental do município de Juazeiro-BA, a fim de contribuir para o fortalecimento da Educação Ambiental desde a primeira infância.

É importante salientar que o recorte territorial do presente estudo é de escolas municipais de Educação Infantil situadas no campo, visto que os estudos que relacionam a Educação Ambiental e a Educação Infantil levantados em bases de dados apontam para uma predominância de pesquisas desenvolvidas na área urbana do país, o que evidencia a necessidade de expandir as investigações sobre o contexto do campo, a fim de perceber as identidades das escolas de Educação Infantil do campo e das/os profissionais que atuam nesses espaços.

1.2 JUSTIFICATIVA

As principais motivações para a escolha do tema do presente estudo partiram da formação inicial e atuação profissional da pesquisadora principal no campo da educação, das vivências da maternidade que a aproximam da primeira infância, bem como do engajamento social junto a organismos sociais que atuam na defesa do meio ambiente, mais especificamente no monitoramento de políticas públicas de saneamento básico do município de Juazeiro-BA. É importante ressaltar que a religiosidade também se soma às demais motivações da pesquisadora, visto que há uma forte afinidade da propositura do tema com valores e preceitos cristãos, nos quais acredita e que buscam a defesa da vida em todas as suas formas (Papa Francisco, 2015).

No tocante à formação inicial houve uma aproximação da pesquisadora com a Educação Infantil por meio de um estudo que investigou as necessidades formativas de professoras de uma escola de Educação Infantil comunitária do município de Juazeiro-BA, realizada no ano de 2004. Posteriormente, vivenciou, enquanto profissional recém-formada, uma breve experiência de um semestre com crianças de uma escola municipal de Educação Infantil do município de Sobradinho-BA.

Nesta atuação como docente da Educação Infantil vivenciada no ano de 2005, é possível relembrar que havia um forte processo de escolarização adotado pela escola, em que crianças de quatro e cinco anos de idade precisavam aprender a “escrever bem” letras cursivas e realizar operações matemáticas básicas, como adição e subtração. As vivências de contato com a natureza e de ludicidade não eram comuns, havendo recordações de algumas cantigas infantis e rodas de leitura que eram previstas no currículo da escola.

Nessa breve passagem pela Educação Infantil, as memórias que se sobressaem são: o tom de voz alto de algumas colegas professoras para chamar a atenção das crianças mais agitadas, que não obedeciam as regras estabelecidas na rotina da escola; o choro da pesquisadora (que era uma profissional recém-formada) após mais um dia de aula, por não conseguir se "encaixar" no modelo adotado pela escola, que exigia, em alguns momentos, falar alto e de forma impositiva; a falta de afinidade de algumas crianças que não compreendiam a forma de atuar de uma profissional recém-formada, diferente da postura da professora responsável pela turma no primeiro semestre daquele ano; o perfeccionismo expresso seja na confecção de lembrancinhas em datas festivas, para serem entregues às crianças, geralmente feitas por terceiros sob encomenda das professoras (os itens com o uso de materiais recicláveis confeccionados pela docente recém-formada destoavam dos demais, pois eram diferentes dos modelos padronizados, e menos atrativos), ou nas coreografias ensaiadas para a festa de encerramento do ciclo da Educação Infantil e transição para o Ensino Fundamental.

Por outro lado, o resgate da vivência profissional na Educação Infantil também trouxe à tona os abraços afetuosos das crianças a cada novo encontro; os olhares curiosos e atentos diante de novas brincadeiras, de experiências com materiais concretos; os sorrisos de satisfação diante dos elogios aos esforços pelo cumprimento de atividades, pela observância aos acordos, entre outras relações que foram construídas ao longo do exercício da docência na Educação Infantil. Essas memórias revelam algumas especificidades da Educação Infantil que poderiam desencadear inúmeros estudos, desde a dimensão afetiva nas relações adulto-criança até a relevância da estética para o desenvolvimento infantil, mas não foram objeto do presente estudo.

Apesar da atuação profissional da pesquisadora ter enveredado para o campo administrativo da Educação Superior, mais especificamente como pedagoga, ressalta-se a relevância deste estudo para a Educação Infantil, reconhecendo sua imprescindibilidade para a formação humana e a necessidade de aproximação dessas duas etapas da educação escolar, a Educação Básica e a Educação Superior, para a promoção da qualidade da educação do país.

Dessa forma, o objeto de estudo proposto para essa tese dialoga com eixos presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), a saber: direitos humanos, educação, meio ambiente (Uneb, 2023). Também se alinha ao objetivo referente à extensão, ao possibilitar a integração com a Educação Básica. Esse objetivo é orientado por um dos princípios norteadores das atividades extensionistas, pactuados no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), o qual propõe a atuação da universidade junto ao sistema de ensino público como uma das

diretrizes prioritárias para o fortalecimento da Educação Básica, por meio de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania (Forproex, 2012).

Para além dos objetivos institucionais em nível local, o tema de estudo contempla áreas de atuação prioritárias, na articulação da Extensão com as políticas públicas, apresentadas na Política Nacional da Extensão, a saber: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; ampliação da oferta e melhoria da qualidade da Educação Básica; melhoria da saúde e da qualidade de vida da população brasileira; e melhoria do atendimento à criança, ao adolescente e ao idoso (Forproex, 2012). Tais áreas estão diretamente relacionadas às categorias analíticas apresentadas na tese. Acrescenta-se ainda os objetivos presentes no documento supracitado que estão relacionados ao objeto de estudo, são eles:

> priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais (por exemplo, habitação, produção de alimentos, geração de emprego, redistribuição da renda), relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho; estimular a Educação Ambiental e o desenvolvimento sustentável como componentes da atividade extensionista (Forproex, 2012, p. 5-6).

Os objetivos propostos pelo Forproex evidenciam a urgência da Educação Ambiental não apenas como tema de projetos esporádicos, mas como componente essencial e permanente da educação nacional, conforme dispõe a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999).

A fim de reiterar a relevância do estudo tanto para a Educação Superior quanto para a Educação Básica, observa-se que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) prevê entre as dimensões obrigatórias das instituições de ensino superior "a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente [...] e do patrimônio cultural" (Brasil, 2004, art. 3º, inciso III). Portanto, é imprescindível que as universidades contribuam com ações de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem aos diferentes segmentos da sociedade "acesso à informação relevante e conscientização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza", conforme propõe o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 12 (ONU, 2015).

Retomando as motivações pessoais, antes de abordar as relacionadas à maternidade, é importante destacar que a aproximação dos conhecimentos agroecológicos, oportunizados pelo ingresso no Doutorado Profissional em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, tornaram

significativas as experiências da pesquisadora junto ao coletivo denominado Movimento Popular de Cidadania (MPC), que é formado por pessoas de diferentes entidades e movimentos populares de Juazeiro-BA, cuja bandeira é a defesa da cidadania e dignidade humana com foco no saneamento básico de qualidade para todos, do qual participa desde o ano de 2016. Tal experiência possibilitou a apreensão de conteúdos abordados por diferentes componentes curriculares, favorecendo a identificação da pesquisadora com a proposta do programa.

Quanto à maternidade e à religiosidade, foi feita a opção de narrar, nos parágrafos subsequentes, as vivências e as percepções da pesquisadora em primeira pessoa, a fim de destacá-las na condição de prole e de genitora, e na sua subjetividade, percebendo-as como constituintes da consciência ecológica em construção ao longo dos anos.

Enquanto prole, estão presentes inúmeras memórias que exaltam o contato com a natureza que foi proporcionada a mim pelos meus familiares, entre as experiências estão: subir em árvores como mangueira, pé de seriguela, para colher os frutos, ou para o brincar livre com minha irmã e meu irmão e meus primos e primas, no quintal da casa da minha família, ou durante o período de férias escolares que era aguardado ao longo do ano; dos banhos às margens do rio São Francisco; do passeio na roça do meu avô e minha avó maternos que ficava numa ilha, para onde íamos numa canoa; dos banhos de chuvas em diferentes épocas do ano, percorrendo as casas da vizinhança para tomar banho na "bica de água" (cano que despejava a água dos telhados das casas em período chuvoso); de apreciar os peixinhos ou girinos na travessia do desvio do riacho do Mulungu que fica em frente à casa da minha família (transformado em canal de esgotos com o despejo de dejetos sem o devido tratamento), localizada no bairro Tabuleiro, onde resido com minha família. Também há a recordação de uma experiência de degradação do meio ambiente, com o descarte indevido de resíduos sólidos à beira do riacho Mulungu, incentivado pela minha mãe, em decorrência da ausência de coleta regular pelo poder público à época, início da década de 1990.

Na condição de genitora de quatro filhas, tenho buscado educá-las como seres que se reconhecem como parte da natureza, por isso busco orientá-las sobre o cuidado não somente do lugar que habitam, nosso lar, mas também de espaços públicos que as circundam. Às vezes, as estimulo a coletar resíduos nas praças que frequentamos, propondo atividades lúdicas ou, simplesmente, sensibilizando-as sobre o cuidado do meio ambiente. Também as provoco sobre o não desperdício da água, dos alimentos, entre outras ações que visam ao desenvolvimento da consciência ambiental em nossa vida cotidiana. No entanto, reconheço que muitos padrões ainda precisam ser revistos nas minhas próprias atitudes para o desenvolvimento das três

ecologias propostas por Guattari (2001), a saber: ecologia social, ecologia mental e ecologia ambiental.

No que se refere à minha espiritualidade e a relação com o presente estudo, percebi que as encíclicas Laudato Si'(Papa Francisco, 2015) e Fratelli Tutti (Papa Francisco, 2020) me impulsionaram a refletir sobre o impacto social das minhas escolhas e a relevância social do presente estudo. À medida que ia me aprofundando nas pesquisas preliminares sobre a temática para a escrita do projeto de tese, tudo parecia se encaixar e fazer sentido. Assim, tenho vislumbrado uma forte relação entre o meu propósito e o objeto de estudo, que me induz a questionar como posso contribuir para que as práticas pedagógicas das/os professoras/es que atuam no município de Juazeiro-BA favoreçam o desenvolvimento de uma responsabilidade socioambiental por parte das crianças que frequentam as Emeis.

Tais relatos e percepções instigaram a busca de estratégias que contribuam, de forma efetiva, para uma maior conexão entre a educação escolar e a natureza; reconhecendo a Educação Ambiental como forte aliada por promover novas formas para a busca do Bem Viver, as quais coadunam com a Agroecologia que propõe a integração de conhecimentos de diferentes áreas e saberes tradicionais; e o papel da educação escolar como preponderante para a "mudança nas atitudes e valores dos atores sociais em relação ao manejo e conservação dos recursos naturais" (Caporal; Costabeber, 2004, p. 12).

Para isso, a tese está estruturada em cinco seções. A primeira é a introdução que traz uma visão geral do estudo e sua importância, contemplando a contextualização do tema, os objetivos da pesquisa, a justificativa, a delimitação do tema, uma síntese do percurso metodológico e a estrutura da tese. A segunda seção corresponde ao referencial teórico, subdividido em quatro tópicos:

- O primeiro tópico, intitulado "A Educação Ambiental na primeira infância", discute os fundamentos teóricos que sustentam a importância da Educação Ambiental desde os primeiros anos da infância. São abordadas a trajetória histórica da temática no Brasil e no mundo, as macrotendências que orientam as concepções de Educação Ambiental, além de seu arcabouço legal no Brasil, com foco nos contextos escolares;
- O segundo tópico, "A construção da consciência ecológica na Educação Infantil", trata da história das infâncias no Brasil e no mundo, dos documentos que orientam a Educação Infantil no país e da relação das crianças com o meio ambiente nos contextos escolares, com ênfase no papel da educadora e do educador e na importância dos espaços físicos;

- O terceiro tópico aborda a interface entre a Educação Infantil, a Educação Ambiental e a Educação do Campo, discutindo os diálogos possíveis entre essas três dimensões no contexto escolar do campo;
- O quarto tópico trata da formação docente para a atuação na Educação Infantil, com ênfase na Educação Ambiental, destacando sua relevância para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

Na sequência, a terceira seção expõe o percurso metodológico que descreve de forma detalhada como a pesquisa foi conduzida. Para isso, foi estruturada em seis tópicos, a saber: 1) os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa; 2) contextualização do local do estudo; 3) instrumentos de coleta de dados; 4) procedimentos de coleta de dados; 5) análise de dados; e 6) elaboração do Produto técnico-tecnológico (PTT). Este último tópico apresenta os procedimentos e inspirações para a elaboração do Produto técnico, intitulado "A natureza na rotina da escola: itinerário pedagógico de Educação Ambiental" (apêndice C) que é resultado da pesquisa e tem uma aplicação prática, com vistas à melhoria dos processos educativos de Educação Ambiental direcionados, principalmente, à primeira infância, em conformidade com as normas para os programas de pós-graduação profissionais previstas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Brasil, 2019).

A quarta seção traz os resultados e discussão que apresenta e interpreta os dados coletados da pesquisa à luz do referencial teórico. Para melhor compreensão está subdividida em três tópicos, o primeiro apresenta os documentos norteadores da Educação Infantil e da Educação Ambiental no município de Juazeiro; o segundo, as percepções das professoras a partir dos resultados coletados durante as visitas às Emeis; e o terceiro traz a interpretação dos resultados, como eles se relacionam aos objetivos propostos e corroboram ou não as premissas, à luz do referencial teórico e das reflexões da pesquisadora.

A quinta seção apresenta as considerações finais, destacando os principais achados da pesquisa. Esta seção também traz reflexões sobre o impacto e a relevância do estudo, algumas limitações da pesquisa e sugestões de possíveis caminhos para futuras investigações.

2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA HISTÓRIA À PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção serão apresentados os conceitos e abordagens teóricas necessários para compreender as implicações da Educação Ambiental na primeira infância. Para isso, inicialmente, será abordada a história da Educação Ambiental no Brasil e no mundo, a fim de conhecer a trajetória da Educação Ambiental e sua relevância para a Educação Infantil, destacando o arcabouço legal que rege a Educação Ambiental no Brasil, contemplando também o recorte territorial do estado da Bahia, em que se situa o município do contexto desta pesquisa; as macrotendências que influenciam a Educação Ambiental, principalmente no âmbito da educação escolar; e a relação da Educação Ambiental com a Educação Infantil.

Na sequência serão explanados conceitos e abordagens teóricas que evidenciam a relevância da construção da consciência ecológica desde a primeira infância, percorrendo a história das infâncias no contexto global e local, os documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil e a relação entre a criança e o meio ambiente nos contextos escolares, com destaque para o papel da/o docente e dos espaços físicos, reconhecendo-os como educadores cruciais dessa fase do desenvolvimento humano (Costa; Silva, 2023).

2.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os benefícios de aproximar a criança da natureza desde os primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral têm sido pauta de diversos estudos nacionais e internacionais, os quais defendem a inserção da Educação Ambiental desde a primeira infância (Back, 2021; Quesada, 2021; Ardoin; Bowers, 2020). “[...] O acesso ao ambiente natural, na forma de aprendizagem ao ar livre, tornou-se uma parte importante de vários currículos e estruturas da primeira infância, como os da Inglaterra, Escócia, Austrália e partes do Canadá” (Barrable, 2019, p. 2, tradução nossa).

Essa aproximação tem impactos significativos na construção de valores éticos e no sentimento de pertencimento e de interdependência entre a criança e o meio ambiente, favorecendo o respeito e o cuidado do planeta, numa perspectiva pós-humanista, tanto os humanos quanto os não humanos se beneficiam (Barrable, 2019). Barrable (2019) se apoia em evidências da ecopsicologia e defende a pedagogia da conectividade argumentando que o contato da criança com a natureza não humana desde a primeira infância favorece a construção de comportamentos ecológicos.

Reconhecer a importância da Educação Ambiental nos contextos escolares e não escolares, é imprescindível para avançar na efetivação de políticas públicas pautadas num mundo socialmente justo, ecologicamente viável e economicamente equilibrado, conforme preconiza o conceito de desenvolvimento sustentável. A sustentabilidade é um grande desafio para a sociedade numa época em que há uma intensificação das mudanças do clima, perda de biodiversidade e habitat, aumento do nível do mar, períodos prolongados de seca, condições que marcam a época ecológica do antropoceno, conforme definem Steffen, Crutzen e McNeill (2007 *apud* Elliott; Ärlemalm-Hagsér; Davis, 2020). Para Elliott, Ärlemalm-Hagsér e Davis (2020, p. 3, tradução nossa) "o antropoceno desafia significativamente a sobrevivência humana e as sociedades nos níveis global e local em todas as dimensões da sustentabilidade". É preciso repensar essa relação hierárquica entre humanos e natureza que não mais atende às nossas necessidades (Antonio; Kataoka; Neumann, 2019).

De acordo com Quesada (2021, p. 20, tradução nossa), "nas últimas décadas, têm sido investigadas as consequências da desnaturalização da vida moderna, bem como da ênfase excessiva na tecnologia na escola, em detrimento da aprendizagem ao ar livre". Em contrapartida, David Abram (1997), em seu livro intitulado "*The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*", apresenta uma reflexão sobre as formas como os seres humanos se relacionam com a natureza, integrando percepções sensoriais, linguagem e consciência ecológica, a partir de suas vivências com povos indígenas, inspirado pela fenomenologia.

O filósofo se propõe a oferecer instrumentos teóricos às pessoas engajadas nas práticas de ativismo ambiental, que buscam compreender e enfrentar o crescente afastamento da humanidade em relação ao mundo natural e sensível; e instigar reflexões críticas no meio acadêmico e científico, particularmente entre pesquisadores/as e educadores/as que, apesar da intensificação das crises ecológicas, têm demonstrado relativa inércia frente à destruição dos ecossistemas, à perda da biodiversidade e ao consequente esvaziamento das relações humanas com o entorno natural (Abram, 1997). Nesta obra, Abram (1997) introduziu o termo "*more-than-human*", ou seja, mais-que-humano, referindo-se a todos os seres não humanos.

Nesse contexto, é fundamental compreender a trajetória da Educação Ambiental no Brasil e no mundo, destacando os paradigmas que a influenciam e os dispositivos legais que orientam sua implementação no contexto local, com ênfase especial nos espaços escolares voltados à primeira infância, a fim de evidenciar os caminhos percorridos e os fatores que impactam sua efetivação.

2.1.1 A história da Educação Ambiental no Brasil e no mundo

Ao longo da história da humanidade percebe-se que a relação humano-natureza é marcada pela dominação. Inicialmente, havia uma convivência equilibrada, em que predominava a extração de bens comuns da natureza pelo homem, pautada na sobrevivência da sua espécie, em quantidade suficiente e em tempos adequados para a recomposição da natureza. Com o tempo, o ser humano, utilizando sua capacidade de transformar o meio ambiente, passa a intervir no meio ambiente por meio da agricultura, cultivando a terra para seu próprio sustento e, posteriormente, para a comercialização (Instituto Tomie Ohtake, 2020).

Desse modo, tais intervenções humanas modificaram (e continuam modificando) o equilíbrio da natureza, o que tem provocado a exposição das espécies vivas, inclusive o próprio ser humano, a perigos que podem ser irreversíveis (Unesco, 1997). Esse desequilíbrio tem sido noticiado diariamente e monitorado por diversos pesquisadores e entidades ambientais que acompanham os eventos extremos de mudanças do clima no planeta, entre eles o aumento da temperatura superior a 1.5°C, que têm impactos nos sistemas humanos e naturais. É importante ressaltar que os que menos contribuíram (e contribuem) com as mudanças do clima são os mais vulneráveis (IPCC, 2023).

No contexto após a segunda guerra mundial, "a questão ambiental passou a se estabelecer nos discursos dos movimentos ambientalistas e também da sociedade civil em todo o mundo" (Araújo, 2009, p. 23). De acordo com Carson, se "deu início a uma transformação na relação entre os seres humanos e o mundo natural, e incitou o despertar da consciência pública ambiental" (Carson, 1962, p. 11). A obra de Carson, "Primavera silenciosa" desencadeou um debate nacional sobre o uso de pesticidas químicos, a responsabilidade da ciência e os limites do progresso tecnológico. Em 1964, após a morte da autora, foi dada partida a uma série de eventos que resultariam na proibição da produção doméstica do Dicloro-Difenil-Tricloroetano (DDT) e na criação de um movimento popular exigindo a proteção do meio ambiente por meio de regras estaduais e federais. A autora já denunciava a poluição do meio ambiente, em virtude do uso exagerado de produtos químicos tóxicos. Segundo Carson (1962), no contexto do pós-guerra houve o crescimento de um movimento ambientalista e do sistema capitalista. Ela reconhece que a saúde pública e o meio ambiente, o humano e o natural são inseparáveis e alerta para o poder do ser humano de alterar a natureza do seu mundo, por meio da contaminação do ar, do solo, dos rios e dos mares "com materiais perigosos e até mesmo letais" (Carson, 1962, p. 22).

Carson (1962) traz uma reflexão importante sobre a dinâmica da natureza: “a rapidez da mudança e a velocidade com que novas situações são criadas seguem o ritmo impetuoso e insensato da humanidade, e não o passo cauteloso da natureza” (Carson, 1962, p. 23). Tal pensamento evidencia a velocidade com que as empresas têm explorado a terra e os bens naturais que ela produz para o aumento do capital. Nessa época não se falava em Educação Ambiental, mas uma série de incidentes, entre eles a contaminação do ar em Londres e Nova York, antecederam a crise ambiental de 1970 (Araújo, 2009).

Portanto, destaca-se uma preocupação crescente com a dimensão ambiental diante de um contexto de consumismo excessivo e fortes impactos ambientais decorrentes de ações antrópicas. Tais episódios se assemelham ao contexto atual em que se evidencia a urgência da implementação de ações concretas de cuidado do meio ambiente a fim de garantir o presente e o futuro da humanidade.

A partir da Revolução Industrial, a extração de bens naturais tornou-se desregrada e a relação, que antes era harmoniosa, passou a provocar desequilíbrios ambientais. A partir da metade do século XX, tais problemas ambientais foram observados e estudados por pesquisadores/as e ambientalistas que evidenciaram o agravamento desses desequilíbrios por meio de pesquisas e realização de eventos ambientais (Leff, 2002).

Em 1965, no Reino Unido, ocorreu a Conferência de Educação da Universidade de Keele. Foi nesse evento científico que a expressão "Educação Ambiental" (*Environmental Education*) foi utilizada pela primeira vez, marcando as discussões sobre a importância de uma educação voltada para o meio ambiente e a solução dos problemas ambientais. Embora outras referências relatem que os primeiros registros do termo ocorreram num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris (Henriques *et al.*, 2007). Em 1968, os ingleses fundaram a Sociedade de Educação Ambiental durante a Conferência sobre a educação na Grã-Bretanha.

No mesmo ano foi fundado o “Clube de Roma”, coletivo formado por especialistas de diferentes áreas do conhecimento preocupados/as com questões econômicas e ambientais. Ainda em 1968, uma delegação da Suécia na Organização das Nações Unidas (ONU) faz uma alerta à comunidade internacional sobre a relação entre a crise ambiental e o modelo de desenvolvimento do Brasil, reconhecido como o primeiro pronunciamento oficial visando à busca de soluções contra o agravamento dos problemas ambientais (Araújo, 2009). Ressalta-se que, à época, o Brasil estava sob o regime militar, em que houve um forte investimento na industrialização e no crescimento da infraestrutura, por meio da construção de estradas, de

usinas hidrelétricas com o apoio das Forças Armadas e excessiva exploração da natureza (Braga, 2020).

Araújo (2009) pontua que à época a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) desenvolveu um estudo comparativo sobre o trabalho realizado pelas escolas, envolvendo as questões ambientais, que abrangeu cerca de 80 países, e apresentou ações que, posteriormente, foram aceitas em âmbito internacional, entre elas o reconhecimento do caráter interdisciplinar da Educação Ambiental, a qual integra aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos inter-relacionados.

Em 1970 é aprovada nos Estados Unidos a primeira lei sobre Educação Ambiental, mas somente em 1972, com a realização da Conferência de Estocolmo, é que a pauta ambiental se torna uma preocupação mundial e recomenda-se o estabelecimento de programas de Educação Ambiental. A Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, foi promovida pela ONU e realizada na Suécia, no período de 5 a 16 de junho, com a participação efetiva de 113 países. A data de início da conferência foi escolhida para comemorar mundialmente o Dia do Meio Ambiente e da Ecologia (Barsano; Barbosa, 2013).

A conferência foi realizada no período da "Guerra Fria", em que havia uma intensa tensão política, ideológica, econômica e militar entre os Estados Unidos, líder do bloco capitalista e a União Soviética, líder dos países pertencentes ao bloco socialista, que se estendeu aproximadamente de 1947 a 1991 (Barsano; Barbosa, 2013). Os autores pontuam ainda que nesse cenário havia ainda o bloco composto pelos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, cuja meta era crescer a todo custo, por meio do desenvolvimento industrial, utilizando as reservas naturais existentes nos seus territórios.

É importante destacar que no mesmo ano o "Clube de Roma" publicou relatórios que deram origem ao livro intitulado "Os limites do crescimento", no qual denunciou-se os modelos de desenvolvimento econômico adotados pelos países e os limites do meio ambiente, destacando o caráter global dos problemas ambientais e o ritmo exponencial de sua evolução, mediante a inércia. No entanto, o documento não foi aceito pelos países em desenvolvimento, à época conhecidos como países de "Terceiro Mundo" (Araújo, 2009), já que adotavam um modelo de progresso baseado na forte exploração dos bens naturais (Braga, 2020). O Brasil, por exemplo, apesar de estar presente na Conferência de Estocolmo, não promoveu mudanças com vistas à promoção da Educação Ambiental no país, pois estava sob o regime militar (Araújo, 2009).

Na Conferência de Estocolmo é elaborada a Declaração da Conferência da ONU no Ambiente Humano, que apresenta 26 princípios sobre a necessidade de estabelecer critérios e

diretrizes comuns direcionados às nações, a fim de nortear os esforços de preservação e aprimoramento do meio ambiente humano, entre eles, reconhece a relevância da educação para a promoção da consciência ambiental, conforme destaca o princípio 19:

> É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana (ONU, 1972, p. 5).

Ao final da conferência foi recomendado a criação de um Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea) e que sua implementação era crucial para combater a crise ambiental do mundo. Assim, a Unesco em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), aliada na difusão da Educação Ambiental, organizou, em 1975, a primeira reunião com especialistas em educação e áreas afins relacionadas ao meio ambiente, em Belgrado, que culminou com a elaboração da "Carta de Belgrado", documento que apresenta uma visão global da Educação Ambiental, de caráter mais introdutório, mas que representa um dos marcos conceituais internacionais relevantes para a consolidação da Educação Ambiental (Araújo, 2009; Brasil, 2007).

Em 1977 ocorreu a Primeira Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, que foi considerada um prolongamento da Conferência de Estocolmo (Unesco, 1997), em que se definiram os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental no mundo. A Conferência de Tbilisi foi outro marco internacional importante para a história das questões ambientais e para a Educação Ambiental mundial. O evento propôs o incentivo ao público em geral a se interessar e compreender os problemas ambientais, destacando a necessidade de uma preparação adequada para determinados grupos profissionais, bem como a adequação de conteúdo, métodos e material didático às necessidades do público alvo. O evento culminou com a elaboração da Declaração de Tbilisi que contém 40 recomendações de caráter mais técnico e normativo, direcionada aos países, a fim de que desenvolvam a Educação Ambiental em escala nacional, regional e internacional (Unesco, 1997; Araújo, 2009; Brasil, 2007).

Um dos objetivos fundamentais da Educação Ambiental é conseguir que os indivíduos e as coletividades compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio criado pelo homem, resultante da interação de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e que adquiram conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades práticas para

participarem, com responsabilidade e eficácia, da prevenção e solução dos problemas ambientais e da gestão da qualidade do meio ambiente (Unesco, 1997).

Nesse contexto, a Educação Ambiental se consolida conceitualmente como um processo contínuo e permanente a ser implementado em espaços escolares e não escolares, de caráter interdisciplinar e atento à realidade local e global (Unesco, 1997; Araújo, 2009). Além destes aspectos, a declaração traz alguns princípios orientadores da prática educativa, a exemplo da recomendação nº 38 que propõe a elaboração de um programa de Educação Ambiental que possibilite o contato da criança com seu entorno natural (Unesco, 1997).

Após 20 anos da realização da Conferência de Estocolmo é realizada a famosa ECO 92 ou Rio 92, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que reuniu líderes de cerca de 180 países para debater a dimensão ambiental e o desenvolvimento sustentável. Na oportunidade foi elaborada a Agenda 21 (Unced, 1992), instrumento de planejamento cujo objetivo é promover o desenvolvimento sustentável em nível local, nacional e internacional, no século XXI, com vistas ao crescimento econômico, proteção ambiental e equidade social. Durante o evento também foi elaborado o "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global", documento feito por organizações da sociedade civil durante o Fórum Global, realizado na Rio 92 (Unesco, 1997). O documento aborda a Educação Ambiental sob uma perspectiva crítica e transformadora, voltada à justiça social, equidade e mudança de valores, o que amplia a concepção de Educação Ambiental da Agenda 21 (Unced, 2021).

É importante destacar que a Agenda 21 (Unced, 1992) aborda questões relevantes relacionadas ao cuidado das infâncias, entre eles está a ação "a criança no desenvolvimento sustentável", que prevê que os governos devem propor alguns meios de implementação, entre eles:

> (a) assegurar que os interesses da infância sejam levados em plena consideração no processo participatório em favor do desenvolvimento sustentável e da melhoria do meio ambiente; [...] (b) assegurar que os interesses da infância sejam plenamente tomados em conta no processo de participação conducente ao desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade do meio ambiente" (Brasil, 1992, p. 305).

O documento também propõe algumas atividades relacionadas ao meio ambiente que devem ser garantidas pelos governos, são elas:

> (c) promover atividades primárias de cuidado ambiental que atendam às necessidades básicas das comunidades, melhorar o meio ambiente para as crianças no lar e na comunidade e estimular a participação das populações locais, inclusive da mulher, da

> juventude, da infância e dos populações indígenas, e investi-las de autoridade para alcançar o objetivo de um manejo comunitário integrado dos recursos, em especial nos países em desenvolvimento; (d) ampliar as oportunidades educacionais para a infância e a juventude, inclusive as de educação para a responsabilidade em relação ao meio ambiente e ao desenvolvimento, com atenção prioritária para a educação das meninas; (e) mobilizar as comunidades por meio de escolas e centros de saúde locais, de maneira que as crianças e seus pais se tornem centros efetivos de atenção para a sensibilização das comunidades em relação às questões ambientais; (f) estabelecer procedimentos para incorporar os interesses da infância em todas as políticas e estratégias pertinentes para o meio ambiente e desenvolvimento nos planos local, regional e nacional, entre elas as relacionadas com a alocação dos recursos naturais e o direito de utilizá-los, necessidades de moradia e recreação e o controle da poluição e toxicidade, em zonas urbanas e rurais" (Brasil, 1992, p. 305).

No tocante à Educação Ambiental, o documento propõe na ação "estímulo e promoção da participação popular e da educação sobre a questão do meio ambiente centradas no controle da desertificação e no manejo dos efeitos da seca", o seguinte objetivo: "desenvolver e aumentar a consciência e os conhecimentos do público em torno da desertificação e da seca, inclusive introduzindo a Educação Ambiental nos currículos das escolas primárias e secundárias" (Brasil, 1992, p. 136).

A Agenda 21 apresenta como principais ações direcionadas às infâncias: assegurar a sobrevivência e proteção das crianças conforme as metas de 1990, estabelecidas pela "Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança" (Unicef, 1990); incorporar os interesses das infâncias nas políticas de desenvolvimento sustentável; ampliar oportunidades educacionais e de conscientização ambiental para crianças e promover a participação das comunidades locais nas questões ambientais. Tais orientações corroboram a relevância da aproximação entre a criança e a natureza na primeira infância e alertam para a urgência na implementação de medidas efetivas que assegurem o cuidado do planeta por meio da efetividade das ações de Educação Ambiental previstas na legislação e respaldadas por acordos internacionais assinados pelos países (Brasil, 1992).

Outros eventos internacionais foram importantes para consolidar a Educação Ambiental no mundo como a "Conferência Internacional de Educação Ambiental" de Moscou, promovida em 1987 pela ONU e a PNUMA (Bissaco, 2019); a "Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade", realizada em Tessaloniki no ano de 1997 (Henriques *et al.*, 2007). Esses eventos reforçam a importância da Educação Ambiental, no entanto, revelam avanços contidos e "a necessidade de reformulação curricular para incorporar valores éticos, cooperação e enfoques diversificados" (Henriques *et al.*, 2007, p. 12).

Acrescentam-se ainda, iniciativas da ONU como a implementação da "Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável" (2005–2014) e a "Agenda 2030", que apresenta um plano de ação proposto durante a "Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável", em 2015, e prevê 17 ODS detalhados em 169 metas a serem atingidas até 2030 (ONU, 2015). O termo "desenvolvimento sustentável" ganhou notoriedade, em 1987, a partir do seu uso na elaboração do Relatório Brundtland, posteriormente, passou a estar inserido nas pautas de reuniões e presente em convenções ambientais.

Barsano e Barbosa (2013) citam cinco documentos considerados fundamentais para a conservação da biosfera no Brasil, além da Agenda 21: o Convênio sobre a Diversidade Biológica; o Convênio sobre as Mudanças Climáticas, assinado durante a Cúpula da Terra na ECO 92; os Princípios para a Gestão Sustentável das Florestas e a Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento.

O 5º Relatório Nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica apresenta algumas iniciativas de Educação Ambiental (Brasil, 2016b) que reforçam sua importância como componente essencial e permanente da educação nacional (Brasil, 1999). O documento da Estratégia e Plano de Ação Nacionais para a Biodiversidade, publicado em 2017 pelo Ministério do Meio Ambiente sob a coordenação da Secretaria de Biodiversidade, em resposta à Meta 17 de *Aichi* (*Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biologica*, 2020), também aponta inúmeras ações e objetivos que contemplam a Educação Ambiental como ferramenta para contribuir com a conservação da biodiversidade e promoção da consciência ambiental das pessoas, de modo que se responsabilizem e desenvolvam uma atitude colaborativa de proteção da natureza (Brasil, 2016b).

Vale ressaltar que o tema biodiversidade foi abordado pela primeira vez nas agendas diplomáticas mundiais em 1972, durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo. Também surgiu, em 1992, durante a ECO92, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada na cidade do Rio de Janeiro, na qual foi estabelecida a Convenção sobre a Diversidade Biológica (CDB), que passou a vigorar a partir de 1993 (Semeia, 2021). No ano de 2010, a CDB aprovou o Plano Estratégico para a Biodiversidade, uma ferramenta de gestão integrada das ações nacionais que visam à conservação da biodiversidade e o uso sustentável dos componentes da biodiversidade, para serem cumpridas entre 2011 e 2020, conhecidas como Metas de *Aichi* (Semeia, 2021).

Outros instrumentos importantes para a adoção de medidas concretas para a preservação ambiental são os acordos internacionais, por meio de protocolos internacionais, a exemplo do Protocolo de Kyoto, que prevê metas de redução da emissão de gases poluentes, ratificado em

1998, mas em vigor no ano de 2005; o Protocolo de Montreal, firmado em 1987, que prevê a redução da utilização de agentes nocivos que degradam a camada de ozônio; o Tratado de Estocolmo, assinado no ano de 2001, com o intuito de erradicar os compostos tóxicos mais agressivos ao meio ambiente. Também se destaca a atuação de Organizações Não Governamentais que atuam na divulgação e fiscalização de problemas ambientais, bem como desenvolvendo ações de Educação Ambiental, a exemplo do *Greenpeace* (Barsano; Barbosa, 2013).

Ressalta-se que em maio de 2025 foi realizada a 5ª Conferência Nacional do Meio Ambiente, após 11 anos desde a última edição, cujo tema foi "Emergência climática: o desafio da transição ecológica" (Brasil, 2025a). Entre as 100 propostas prioritárias está a destinação de, no mínimo, 5% do orçamento dos entes federados, "em face da emergência climática, para implementação da Política Nacional do Meio Ambiente, com ênfase nas ações de gestão, fiscalização, restauração florestal e Educação Ambiental e climática" (Brasil, 2025b, p. 96). Acrescenta-se ainda que em novembro de 2025, o Brasil sediará a COP30, a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (Conferência das Partes), um encontro global anual considerado um dos principais eventos do tema no mundo, que reúne líderes mundiais, cientistas, organizações não governamentais e representantes da sociedade civil para discutir ações de combate às mudanças do clima (Brasil, 2025b).

2.1.2 A legislação de Educação Ambiental no contexto nacional e local

Entre os documentos legais que constituem a legislação brasileira está a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que foi sancionada no final da década de 1990. A lei nº 9.795 (Brasil, 1999), regulamentada em 2002 pelo decreto nº 4.281 (Brasil, 2002a) e atualizada pela Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024, com vistas a assegurar a inserção de temas relacionados às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e às emergências socioambientais (Brasil, 2024c), manifesta a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, salientando a necessidade da presença desse componente, de maneira articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja nos espaços escolares ou não escolares (Brasil, 1999; 2003).

A PNEA publicada há mais de duas décadas, menciona o texto da Constituição Federal de 1988, que já previa a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino como incumbência do Poder Público, entre outras ações, para assegurar a efetividade do direito de todos "ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial

à sadia qualidade de vida" (Brasil, 1988). Ressalta-se que a Carta Magna estende à coletividade o dever de defender e preservar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações. Antes mesmo da Constituição de 1988, já havia uma lei que estabelecia a inserção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive para a sociedade, com o objetivo de capacitá-la para participar ativamente da defesa do meio ambiente, a lei nº 6.938, publicada em 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (Brasil, 1981).

De acordo com a PNEA, a Educação Ambiental é entendida como processos que favorecem a construção de "valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências direcionadas à conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (Brasil, 1999), tanto por parte do indivíduo quanto da coletividade. No contexto educacional, a concepção de Educação Ambiental presente nos textos normativos transcende as práticas de cuidado e preservação do meio ambiente. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), publicado em 2012, traz o seguinte fundamento:

> 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 […] (Brasil, 2012, p. 1-2).

O artigo 6º das DCNEA informa que a Educação Ambiental "deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo" (Brasil, 2012, p. 2), o que não comunga com uma "visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino" (Brasil, 2012, p. 2). Nesse sentido, Dinnebier e Sena (2017) ressaltam a necessidade de a interdisciplinaridade permear os processos formativos, principalmente, nos espaços educativos escolares, para uma Educação Ambiental efetiva. Vale destacar ainda que a legislação prevê o desenvolvimento da Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente (Brasil, 1999), portanto, não deve ser inserida no currículo como uma disciplina, tampouco se limitar a projetos específicos com alusão a datas comemorativas, apesar de ser uma prática ainda muito presente em escolas do país (Trajber; Mendonça, 2007).

Não obstante a existência de políticas públicas que visam à efetivação da Educação Ambiental no âmbito dos espaços escolares, é importante mensurar os avanços que têm contribuído para a expansão da Educação Ambiental no país. Para isso, o Ministério da

Educação elaborou um projeto de pesquisa intitulado “O que fazem as Escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?”, a fim de mapear sua presença nas escolas, com o objetivo de adquirir conhecimento e prover insumos para o aperfeiçoamento de políticas e programas na área da Educação Ambiental nas escolas do ensino fundamental do país (Trajber; Mendonça, 2007).

O estudo foi desenvolvido em diferentes etapas e abrangeu apenas o ensino fundamental, tendo como referência os resultados do Censo Escolar 2001-2004. Os dados quantitativos do último ano apontavam para a universalização da Educação Ambiental no âmbito desse segmento educacional (Trajber; Mendonça, 2007).

No entanto, após aproximações dos resultados, as autoras ressaltaram que foram percebidas contradições as quais revelaram uma ausência de envolvimento da escola com a comunidade, ou ainda, atitudes inadequadas em relação ao tratamento dos resíduos sólidos que vão de encontro aos pressupostos da Educação Ambiental, exigindo o aprofundamento da pesquisa e a adoção de uma perspectiva qualitativa. Para isso, o estudo foi realizado com a participação de instituições de ensino e pesquisa, selecionadas a partir de critérios estabelecidos pelas coordenadoras da pesquisa.

Apesar de ser um estudo preliminar que carece de aprofundamento e aperfeiçoamento de instrumentos para avaliação das políticas públicas educacionais, apresenta dados relevantes sobre a situação da Educação Ambiental nos espaços escolares do país, destacando sua expansão, principalmente nas regiões Norte e Nordeste à época do levantamento dos dados. Também merece destaque o distanciamento entre a escola e a comunidade percebido nos resultados relacionados ao envolvimento dos atores e atrizes externos à escola nos projetos desenvolvidos (Trajber; Mendonça, 2007).

A Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia (PEEA/BA), lei nº 12.056, instituída em 2011 (Bahia, 2011) e regulamentada somente em 2019 pelo decreto nº 19.083 de 06 de junho de 2019 (Bahia, 2019), apresenta, em seus quarenta e um artigos, conceito, princípios, objetivos, diretrizes, instrumentos, execução, órgãos gestores e as áreas temáticas que orientam a Educação Ambiental no estado da Bahia. O documento foi elaborado com a participação da sociedade por meio de consulta pública, e posteriormente à existência do Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (Proease) (Nascimento; Nogueira; Ramos, 2020), cujo objetivo é fortalecer e orientar a Educação Ambiental nos sistemas de ensino do estado da Bahia (Bahia, 2022).

Entre as orientações previstas nas normativas do estado estão a inserção da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico (PPP), regimentos e currículos das escolas que

integram o Sistema Estadual de Ensino e a formação continuada das professoras e professores para a Educação Ambiental (Bahia, 2011; 2012; 2013; 2015; 2017; 2024).

No que se refere ao currículo, é necessário evidenciar que a concepção ainda predominante nas escolas reforça as desigualdades históricas ao permanecer alheia às injustiças sociais. Tal concepção é orientada por uma epistemologia hegemônica, sustentada em relações coloniais, que marginaliza e silencia os múltiplos saberes produzidos nos diferentes contextos culturais e políticos (Meneses, 2019). Nesse sentido, Meneses (2019, p. 23) propõe o seguinte questionamento: "podem outros projetos educativos, a solidariedade e o diálogo intercultural indicar pistas sobre saberes que, ancorados nas realidades de comunidades e grupos, contribuam para que a educação garanta um futuro sustentável?

Segundo Libâneo (1994),

> o plano escolar representa a expressão da concepção pedagógica adotada pelo corpo docente, fundamentando-se em bases teóricas e metodológicas que orientam a organização do ensino. Esse documento contempla a contextualização social, econômica, política e cultural da instituição, a descrição do perfil dos/as estudantes, os objetivos educacionais amplos, a estrutura curricular, as orientações metodológicas gerais, os critérios de avaliação, além da organização administrativa da escola (p. 230).

Nele devem constar também ações coletivas dos/as docentes, como reuniões pedagógicas, propostas de formação continuada e uma análise do contexto em que a escola está inserida, aspectos fundamentais para nortear o planejamento das práticas de ensino (Libâneo, 1994; 2015).

O autor acrescenta que o planejamento pedagógico consiste em um processo de racionalização e organização da prática docente, com o objetivo de articular as atividades escolares às demandas do contexto social (Libâneo, 1994, p. 222). Desse modo, os planos e programas oficiais devem ser vistos como diretrizes gerais, cabendo aos/às professores/as a responsabilidade pela elaboração de seus próprios planejamentos, com a escolha de conteúdos, metodologias e formas de organização do ensino, considerando as especificidades da escola e as condições de aprendizagem dos/as estudantes. Libâneo (2015) ainda destaca que o projeto educativo deve ser entendido como um processo dinâmico, que exige acompanhamento e avaliação contínuos.

De acordo com Libâneo (1994), o plano da escola é o espaço em que se apresentam a concepção pedagógica adotada pelo corpo docente, os fundamentos teórico-metodológicos da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização do público escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, as

orientações metodológicas gerais, o sistema de avaliação previsto no plano e a estrutura administrativa e organizacional. Nele devem estar previstas as atividades coletivas do corpo docente, a exemplo de reuniões pedagógicas; a proposta de formação continuada de professoras/es; caracterização econômica, social, política e cultural do contexto em que a escola está inserida; entre outros aspectos que irão orientar todo o planejamento do processo de ensino (Libâneo, 1994; 2015).

Libâneo afirma ainda que o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social (Libâneo, 1994). Portanto, os planos e programas oficiais são diretrizes gerais, documentos de referência, cabendo às/aos professoras/es a elaboração dos seus próprios planos, selecionar os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos/as estudantes. O autor reconhece o caráter processual do projeto e a necessidade de avaliação constante (Libâneo, 2015).

No que se refere ao planejamento em nível estadual, a PEEA/BA estabelece como instrumentos o Programa Estadual de Educação Ambiental (PEA) da Bahia, o Diagnóstico Estadual de Educação Ambiental (DEEA) e o Sistema Estadual de Informações sobre Educação Ambiental (Seiea). Conforme a normativa, o PEA/BA define diretrizes para a implementação da PEEA/BA e serve como referência para a elaboração de programas de Educação Ambiental em todo o estado; o DEEA/BA resulta da análise da situação atual da Educação Ambiental na Bahia; e o Seiea/BA, por sua vez, organiza a coleta, o tratamento, o armazenamento, a recuperação e a divulgação de informações sobre a Educação Ambiental e fatores que influenciam sua gestão no estado (Bahia, 2013).

Nesse sentido, o governo do estado dispõe em sua estrutura administrativa da Secretaria do Meio Ambiente (Sema), órgão gestor das questões ambientais relacionadas aos territórios baianos, que, por sua vez, conta com a Diretoria de Educação Ambiental para Sustentabilidade (Dieas), que é um departamento inserido na Superintendência de Políticas e Planejamento Ambiental da Secretaria do Meio Ambiente do estado da Bahia, responsável pela coordenação, implementação e avaliação da Política Estadual de Educação Ambiental (Bahia, 2025). Na página virtual da secretaria estão previstos ainda os seguintes instrumentos/ações: o apoio à estruturação da política de Educação Ambiental municipal, a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (Ciea) e a elaboração e entrega de materiais educativos (SEMA, 2025). Acrescenta-se ainda o Sistema Estadual de Informações Ambientais e de Recursos Hídricos (Seia) que contém tópicos relacionados à Educação Ambiental (SEIA, 2025).

A Sema dispõe ainda de um órgão da administração pública indireta, o Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (Inema), por meio do qual oferece o Programa de Formação em Meio Ambiente e Recursos Hídricos (Formar, s.d.) na modalidade a distância, que contempla diferentes públicos e conteúdos relacionados às questões ambientais dos diferentes territórios do estado. A secretaria também oferece alguns materiais educativos sobre temas ambientais como mata ciliar, conservação da fauna, elaborados com a participação de entidades da sociedade civil, que estão disponíveis em formato digital na página virtual do órgão gestor (SEMA, 2025).

Essa normativa sobre a Educação Ambiental própria do estado da Bahia, orientada pela Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), que foi complementada por normas do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), por meio das resoluções nº 11, de 17 de janeiro de 2017, e nº 262, de 05 de novembro de 2024, apresenta, segundo Nascimento, Nogueira e Ramos (2019) alguns conceitos que ampliam as contribuições da legislação nacional trazendo uma abordagem de Educação Ambiental mais crítica.

A partir do texto normativo, a Secretaria do Meio Ambiente do estado elaborou um livro que contém destaques sobre a relevância da lei e da essencialidade de participação popular na aplicação das políticas de defesa do meio ambiente (Bahia, 2013). O estado da Bahia também possui uma lei específica para o contexto do semiárido que contempla a Educação Ambiental e contextualizada para a convivência com o semiárido, a lei nº 13.572 (Bahia, 2016), que prevê como uma das diretrizes da Política Estadual de Convivência com o Semiárido a "inserção da Educação Ambiental nos planos, programas e projetos vinculados à convivência no semiárido" (Bahia, 2016, art. 6º, inciso XVIII).

Ressalta-se que há quase 30 anos, a temática da Convivência com o Semiárido (CSA) já norteava as ações de formação continuada desenvolvidas em parceria com entidades como o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irpaa), que tinham como eixo norteadores a natureza, o trabalho, a cultura e a sociedade, a partir de uma formação holística, possibilitando a integração de diversas áreas do conhecimento para a compreensão do meio ambiente e o desenvolvimento de atitudes e competências de cuidado, de convivência e de sustentabilidade (Articulação Semiárido Brasileiro, 2010). Tais ações são permeadas pelos pilares da educação para o século XXI, são eles: saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser (Delors, 2000).

Em consonância com os documentos normativos, o Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental (Bahia, 2020) contempla a Educação Ambiental, e no município de Juazeiro, assim como no estado, é reconhecida como tema

integrador no Documento Curricular Referencial de Juazeiro DCRJ - Educação infantil (Juazeiro, 2022a). No entanto, o município de Juazeiro não dispõe de uma Política Municipal de Educação Ambiental. Em publicação intitulada “Perfil dos municípios brasileiros” do IBGE (2024), que apresenta os resultados do Suplemento de Saneamento da Pesquisa de Informações Básicas Municipais realizada nos anos 2023 e 2024, destaca que somente 30,8% dos municípios brasileiros possuem o documento em vigor ou estão em processo de elaboração.

Sobre as modalidades da Educação Básica, o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2020) enfatiza a necessidade de um currículo contextualizado e que tenha componentes curriculares que estejam em harmonia com as relações sociais da vida do campo, e apresenta como exemplo a agroecologia (palavra que aparece apenas uma vez no documento).

O documento fala ainda sobre o rompimento da proposta de educação tradicional que não reconhece as especificidades da escola do campo. Em contrapartida, a Educação do Campo

> defende uma concepção pedagógica na qual o currículo está, intrinsecamente, atrelado à realidade, valorizando o local e o global. Um currículo próprio, construído por meio do conhecimento científico, das experiências de vida dos estudantes e da efetiva participação dos movimentos sociais populares e da comunidade extraescolar, constituindo uma verdadeira Educação no/do Campo (Bahia, 2020, p.60).

Nesse sentido, incumbe às unidades escolares a inclusão dos princípios da Educação Ambiental de forma integrada aos objetos de conhecimentos obrigatórios, justificada pelo “atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social” (Brasil, 2012b), reconhecendo-se cada vez mais o papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental. Vale destacar que os princípios básicos previstos na PNEA (Brasil, 1999) são:

> I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
> II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
> III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
> IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
> V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
> VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
> VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
> VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (Brasil, 1999, art. 4º).

A fim de promover a efetivação desses princípios no cotidiano das escolas, o documento propõe o conhecimento de programas do governo do estado direcionados à Educação Ambiental, a exemplo do Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (Proease), cujo objetivo é fortalecer orientar a Educação Ambiental nos sistemas de ensino, por meio de diretrizes, princípios e subsídios teórico-metodológicos que contribuam para uma formação integral e cidadã dos/as estudantes (Bahia, 2015), reconhecendo-se como agentes transformadores na defesa da qualidade ambiental (Brasil, 1999).

O Proease (Bahia, 2015) propõe uma "metodologia de ensino-aprendizagem alicerçada na valorização do conhecimento historicamente construído", "reconhece o indivíduo como cidadão, isto é, capaz de assumir uma postura crítica e criativa diante do mundo", "busca integrar as experiências, práticas e culturas". Foi construído de forma coletiva e colaborativa, com a participação de docentes, coordenadores/as pedagógicos/as gestores/as, corpo técnico da secretaria e de consulta pública realizada em formato digital, por meio de comitês temáticos, encontros de formação, orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada por meio da Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017.

O documento propõe uma educação contextualizada com o território do semiárido, que reconheça a criança em sua totalidade, considerando aspectos socioemocionais, intelectuais, cognitivos, afetivos e culturais. O propósito central do Proease é servir como base teórica e metodológica para orientar a prática educativa dos/as docentes, abrangendo a organização da sala de aula, os processos avaliativos e as abordagens interdisciplinares (Bahia, 2015, p. 29).

Segundo o DCRJ, a prática dos profissionais da educação do município, fundamentada nas diretrizes apresentadas, deve favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades nos/as estudantes, promovendo características como criatividade, pensamento crítico e analítico, participação ativa, abertura ao novo, colaboração, resiliência, produtividade, comunicação eficaz e capacidade de lidar com a abundância de informações. Além disso, busca-se que atuem com responsabilidade e discernimento nas culturas digitais, que consigam aplicar seus conhecimentos na resolução de problemas, que sejam proativos, saibam conviver com as diferenças e aprender com a diversidade (Juazeiro, 2022a, p. 23).

O documento traz diversas contribuições teóricas sobre conceitos fundamentais para a educação, destacando-se, entre os referenciais, a concepção de currículo. Propõe-se a construção de um currículo dinâmico, que atenda às normativas legais das instituições escolares e, simultaneamente, responda à necessidade de constante atualização e contextualização. Para o DCRJ esse processo deve envolver a participação de toda a comunidade escolar, com o

compromisso de promover uma educação pública de qualidade e transformadora (Juazeiro, 2022a, p. 52).

De acordo com o documento, o referencial curricular de Juazeiro está sustentado em teorias modernas, como a pós-crítica, que tem, entre outros aspectos, ênfase na aprendizagem, no protagonismo discente e em metodologias ativas. Sobre a concepção de currículo, destaca que

> a nova estrutura do DCRJ leva ainda à reflexão de que, oposta a uma teoria e currículo tradicional, a organização curricular promove uma reflexão de que o currículo não é neutro, que ele não envolve apenas reprodução, mas, sobretudo, envolve vivências construídas a partir da família e estendidas no âmbito escolar e sociedade; saberes legitimados pela aprendizagem extracurricular, o que confere outros espaços além da escola; questões relacionadas a: étnicas, de gênero, sociais, tecnológicas, saúde física e emocional; vivências sociais e culturais, entre outras (Juazeiro, 2022a, p. 57).

Sobre a concepção de educação, o documento faz uma menção importante acerca da história da educação em âmbito municipal, refletindo sobre a descontinuidade de políticas públicas na gestão governamental do município, que é comum a outras esferas da administração pública no processo de transição governamental (Pereira; Duarte, 2020), destacando a ocorrência de perdas de registros, segundo relatos de “alguns protagonistas”, conforme cita o documento (Juazeiro, 2022a).

O documento fala sobre a garantia de políticas públicas para a formação continuada docente citando as diretrizes legais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A formação continuada também está contemplada no Plano Municipal de Educação (PME) (Juazeiro, 2015), que prevê uma meta direcionada à universalização da Educação Infantil no município, e contempla 19 estratégias, entre elas a formação inicial e continuada das/os profissionais da educação, a elaboração de parâmetros de qualidade e a sistematização de uma política para a Educação Infantil.

2.1.3 As vertentes da Educação Ambiental

Antes de abordar o arcabouço legal que orienta a Educação Ambiental no Brasil, é importante apresentar as macrotendências político-pedagógicas (Layrargues; Lima, 2014) ou vertentes (Bissaco, 2019) que norteiam os diferentes posicionamentos políticos e pedagógicos de Educação Ambiental, com diferentes concepções e práticas, e como assumem diversas abordagens conforme os discursos e epistemologias adotados (Antonio; Kataoka; Neumann,

2019). Segundo Layrargues e Lima (2014), as macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental, apesar dos riscos de uma classificação, dada a diversidade de realidades e sua complexidade, considerado o seu caráter multifacetado, podem ser classificadas em: conservacionista, pragmática e crítica.

Antonio, Kataoka e Neumann (2019) afirmam que a Educação Ambiental é um campo do conhecimento em construção, caracterizado por sua natureza multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Seu objetivo é transformar a relação entre sociedade e natureza em favor da sustentabilidade ambiental e da justiça social. Nesse sentido, propõem refletir sobre essas macrotendências a partir da perspectiva da complexidade.

De modo sucinto, a macrotendência conservacionista concebe a natureza como o meio ambiente, sendo o ser humano responsável pela conservação. Essa vertente não identifica as motivações dos problemas, mas apenas as consequências. Assim a Educação Ambiental se torna uma ferramenta importante para solucionar problemas, possui um caráter tecnicista, alinhando-se a políticas públicas neoliberais. Os autores pontuam que inicialmente a Educação Ambiental delimitava-se aos aspectos naturais, em detrimento do reconhecimento de seu caráter multifacetado. Tal concepção atendia a interesses de instituições políticas e econômicas dominantes, já que não se busca identificar as causas dos problemas ambientais, tampouco sua relação com aspectos sociais, econômicos e políticos (Layrargues; Lima, 2014).

Nas diretrizes para a Educação Ambiental propostas pela Conferência de Tbilisi há uma crítica à macrotendência conservacionista ou naturalista, ainda presente nos contextos educativos institucionais, destacando que

> [...] não se trata de um simples intercâmbio de informações e conhecimentos fragmentados sobre determinados problemas, tais como a proteção das espécies ameaçadas de extinção ou a poluição de áreas recreativas. Não se trata tampouco de ditar receitas para estabelecer a lista de danos existentes numa região. Essas fórmulas parciais fracassaram na prática. Fomentam no público uma certa sensibilidade que culmina em passividade e, definitivamente, esconde os problemas, que se confundem equivocadamente com as consequências da poluição, sem investigar suas causas (Unesco, 1997, p. 28).

Já a macrotendência definida como pragmática, derivada da macrotendência conservacionista, percebe a natureza como recurso necessário à sobrevivência humana e que precisa ser reutilizado, o que fundamenta as práticas sustentáveis. Segundo Layrargues e Lima (2014), tanto a macrotendência conservacionista quanto a pragmática privilegiam práticas educativas com foco em ações individuais e comportamentais a serem realizadas no âmbito doméstico e privado, “de forma a-histórica, apolítica, conteudística e normativa” (Layrargues;

Lima, 2014, p. 29). Os autores afirmam ainda que essas macrotendências “não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social (Layrargues; Lima, 2014, p. 29).

Por fim, a macrotendência crítica concebe o ambiente como socioambiental, percebendo a interligação entre natureza e sociedade. Nesse sentido, concebe o crescimento e o desenvolvimento de ambas como integrado (Layrargues; Lima, 2014). Em consonância com essa concepção, a Conferência de Tbilisi aponta para a Educação Ambiental numa perspectiva crítica, em que um dos principais objetivos consiste na compreensão por parte do ser humano da complexa natureza do meio ambiente, que é resultante da interação de seus aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais. Nesse sentido, “deve criar [...] os meios de interpretação da interdependência desses diversos elementos no espaço e no tempo, a fim de promover uma utilização mais reflexiva e prudente dos recursos do universo para atender às necessidades da humanidade" (Unesco, 1997, p. 31).

No Brasil, a Educação Ambiental evoluiu da tendência conservacionista para abordagens pragmáticas e críticas, sem que uma substituísse completamente a outra. Para Antonio, Kataoka e Neumann (2019), cada uma possui elementos valiosos que devem ser integrados: o aspecto afetivo e espiritual da conservacionista, a eficácia da pragmática e a reflexão crítica da crítica. Elas afirmam que essa integração reflete a complexidade do campo. Assim, rejeitam a ideia de uma hegemonia epistemológica ou de uma única abordagem como a mais adequada. A Educação Ambiental complexa não busca competir teoricamente, mas promover a integração de saberes, baseada no respeito, na escuta e na valorização das diferentes perspectivas e individualidades (Antonio; Kataoka; Neumann, 2019).

Campos e Cavalari (2022), em estudo cujo objetivo é investigar, por meio de uma pesquisa de doutorado do tipo "estado da arte", a presença de macrotendências político-pedagógicas em projetos de Educação Ambiental desenvolvidos em contextos educacionais não escolares, com base em teses e dissertações publicadas entre 1981 e 2016, evidenciaram, nos trabalhos analisados, que há uma predominância de projetos de Educação Ambiental numa perspectiva conservacionista. As autoras salientam que os resultados indicam que a perspectiva crítica na Educação Ambiental, quando aplicada a projetos em contextos não escolares, ainda é pouco representada na produção acadêmica, e propõem a realização de novos estudos para verificar se as tendências identificadas refletem, de fato, as práticas pedagógicas adotadas nesses contextos.

Antoniassi e Walker (2023) também realizaram um estudo que reconhece a primeira

infância como base para a formação do sujeito ecológico. As autoras analisaram a percepção de profissionais de Educação Infantil sobre a contribuição da Educação Ambiental para o desenvolvimento humano da criança pequena, e evidenciaram uma predominância no espaço educativo de concepções de caráter naturalista, conservacionista e pragmática. As autoras ressaltaram a escassez de estudos sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil.

Já Hilgert *et al.* (2024), em um estudo mais recente que teve como objetivo mapear as macrotendências da Educação Ambiental, com foco na identificação daquelas que têm fundamentado as pesquisas divulgadas no Portal de Periódicos da Capes, entre 2016 e 2021, constataram que a maioria dessas investigações se alinha à macrotendência crítica, as quais enfatizam questões como o consumismo exacerbado e destacam a importância de uma Educação Ambiental capaz de promover a compreensão, por parte da sociedade, das transformações em curso que estão gerando graves impactos ambientais.

O documento publicado pela *Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biologica* (2020) apresenta alguns exemplos de experiências nacionais, entre elas a do Equador, o primeiro país do mundo a reconhecer os Direitos da Natureza em 2008 (Benítez *et al.*, 2022). De acordo com a publicação, o Ministério da Educação do Equador desenvolve um programa de Educação Ambiental que tem proporcionado às crianças e jovens maior acesso, com maior regularidade, a ambientes naturais por meio de aulas ao ar livre, com o objetivo de vinculá-las à natureza. Tal iniciativa, que desde 2018 abrange 6.378 instituições educativas, contribui para a aprendizagem sobre a importância de se ter um ambiente saudável e sobre questões relacionadas à sustentabilidade e à agricultura (*Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biologica*, 2020).

A Educação Ambiental deve, por sua própria natureza, dirigir-se a todos os membros da coletividade segundo as modalidades que correspondam às necessidades, interesses e grupos de diversas faixas etárias e categorias socioprofissionais. Deve, ainda, incentivar o público em geral (crianças, adolescentes e adultos) a se interessar pelos problemas ambientais e a compreendê-los melhor, propiciando uma preparação adequada aos membros de determinados grupos profissionais cujas atividades tenham uma influência direta sobre o meio ambiente (engenheiros, urbanistas, arquitetos, médicos, mestres e professores, administradores, industriais, etc.). Finalmente, deve formar pesquisadores e outros especialistas das ciências ambientais. No conteúdo, os métodos e o material didático deverão adaptar-se às necessidades de quem recebe esse tipo de ensino.

2.1.4 A urgência da formação da consciência ecológica para as gerações presentes e futuras

Diante da crise civilizatória são necessários novos modos de compreender a vida diferente da lógica capitalista e que está instaurada em cada indivíduo (Abram, 1997; Leff, 2002). Leff (2002) alerta para a necessidade de emancipação das pessoas para a humanidade, pois a cada dia se observa que o ser humano tem sido dominado por uma lógica mercadológica. A racionalidade da modernidade é guiada pela medição de todas as coisas, objetificação do mundo, redução à dimensão monetária. Leff (2002) propõe uma racionalidade ambiental que convoca a outras formas de compreender a vida diante da globalização. Contrapondo-se a esse cenário, a sociedade é interpelada a responder a esse paradoxo, silogismo disjuntivo de degradação ecológica, degradação climática e da própria humanidade (Leff, 2002).

> Embora a possibilidade de transformar a racionalidade produtiva que degrada o ambiente dependa de um conjunto de condições econômicas e políticas, colocar em prática os princípios do ecodesenvolvimento requer também um trabalho teórico e uma elaboração de estratégias conceituais que apoiem práticas sociais orientadas para construir esta racionalidade ambiental no sentido de alcançar os propósitos de desenvolvimento sustentável e igualitário (Leff, 2002, p. 61-62).

Nesse sentido, o sociólogo reconhece a complexidade da mudança de paradigma de uma racionalidade com foco no capitalismo exacerbado para a construção de uma racionalidade ambiental, porém, ressalta a importância da Educação Ambiental ancorada nos princípios do ecodesenvolvimento para a promoção de uma sociedade ecologicamente viável. Leff (2002) atribui à participação social a responsabilidade pela inércia diante dos processos de destruição ecológica e degradação socioambiental, como a perda de fertilidade dos solos, ou pela transformação de um conjunto de processos sociais, que impactarão, de modo significativo, nas transformações ambientais presentes e futuras. Vale ressaltar que a gestão inadequada de bens naturais é resultado de um modelo de crescimento que ainda prioriza a maximização de lucros econômicos no curto prazo (Leff, 2002), em detrimento de práticas que favoreçam a construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada (Brasil, 1999).

Abram (1997) alerta para um distanciamento da natureza não humana, o que tem impactado nas relações humanas, já que, segundo o filósofo, o humano se constitui na relação com a natureza mais-que-humana. Em consonância com essa percepção, David Orr (1993) apresenta o conceito de biofilia, em que há uma conexão afetiva com o mundo natural; e biofobia, em que há um distanciamento da natureza. Orr (1993) defende uma educação voltada para o saber viver de forma sustentável na terra. A teia da vida, de Capra (2004), propõe uma

reconexão com a teia da vida, ou seja, construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, satisfazer as aspirações e necessidades do ser humano sem diminuir as chances das gerações futuras.

Algumas das ações de mitigação e adaptação no curto prazo propostas no Relatório síntese do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC, 2023) relacionadas à saúde e nutrição apontam para estratégias que podem ser potencializadas por meio da Educação Ambiental, a exemplo da sensibilização para a redução do desperdício de alimentos, adesão à mobilidade ativa, como a caminhada, o ciclismo e o uso de transporte coletivo. A partir dos dados apresentados pelo IPCC (2023), é importante ressaltar que "os eventos climáticos extremos têm efeitos em cascata sobre os alimentos, a nutrição, a subsistência e o bem-estar dos pequenos agricultores" (p.118), incluindo ainda as mulheres grávidas e crianças como grupos vulneráveis aos múltiplos riscos da mudança do clima (IPCC, 2023).

O Relatório síntese do IPCC reitera a importância da educação como facilitadora de uma maior percepção sobre os riscos e propulsora de mudanças comportamentais, "incluindo capacitação, alfabetização climática" (IPCC, 2023, p. 47). Fica evidente a necessidade de uma transição de um modelo centrado no ser humano e no seu desejo de satisfazer suas necessidades individuais, explorando as fontes naturais a todo custo para um paradigma que respeite a biodiversidade e que o ser humano se reconheça como parte do planeta Terra (Bomfim, 2022), a "casa comum" (Papa Franciso, 2015).

2.1.5 A relevância da atuação docente para a inclusão da dimensão ambiental no contexto escolar

A ideia aqui não é trazer uma perspectiva histórica da atuação docente e de todas suas lutas sociais e políticas para seu reconhecimento e valorização profissional, principalmente no contexto da Educação Infantil, mas ressaltar a relevância da incorporação da dimensão socioambiental no cotidiano das crianças, apoiando-se nos preceitos legais que regem a Educação Ambiental no Brasil, mais especificamente nos espaços escolares; e teóricos que evidenciam o papel crucial da intencionalidade pedagógica para "o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social" (Brasil, 1999, art. 5º, inciso III) desde a primeira infância.

Segundo Arroyo (2013), a atuação docente ganha significado à medida que se reconhece que a formação do ser humano ocorre no contexto de uma complexa rede de relações interpessoais, sendo essa convivência essencial ao processo de humanização. Oliveira (2008)

reflete sobre três ideias básicas de Vygotsky, entre elas está “a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados” (Oliveira, 2008, p. 61). Nesse sentido, afirma que a intervenção docente tem um papel central na formação das crianças no contexto educativo, já que a escola é o local em que “o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento” (Oliveira, 2008, p. 62).

Para isso, é necessário que a(o) docente tenha uma formação adequada para exercer sua função. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024d) compreendem o exercício da docência como uma prática educativa intencional e sistematizada, orientada por processos pedagógicos fundamentados em saberes específicos da profissão docente e nas particularidades das distintas áreas do conhecimento.

Tal prática demanda não apenas o domínio de conteúdos e metodologias, mas também a articulação de diferentes linguagens, o uso crítico de tecnologias, a apropriação de evidências científicas e a incorporação de inovações no contexto educacional. Assim, preveem a inclusão da Educação Ambiental no núcleo de estudos de formação geral, os quais formam a base comum para todas as licenciaturas (Brasil, 2024d).

Já a lei nº 9.795 que trata especificamente sobre a dimensão ambiental na educação brasileira, dispõe sobre a presença da Educação Ambiental nos currículos de formação docente “em todos os níveis e em todas as disciplinas” (Brasil, 1999, art. 11), e condiciona “a autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada” (Brasil, 1999, art. 11, parágrafo único) ao cumprimento dessa previsão legal. Para as professoras e os professores que estão em exercício, a legislação obriga a oferta de formação complementar, a fim de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos previstos na lei.

É importante salientar que as DCNEA não preveem apenas a inclusão da dimensão socioambiental na formação, especialização e atualização de docentes, mas também de profissionais de todas as áreas, para estas/es as diretrizes destacam a necessidade de incorporação de conteúdos que abordem a ética socioambiental das atividades profissionais (Brasil, 2012b), o que reitera a sua concepção como componente essencial e permanente da educação brasileira. Tais previsões legais são corroboradas por pesquisadores que apontam a formação continuada em Educação Ambiental para professoras e professores como fator

essencial para sua implementação nas escolas (Nascimento; Nogueira; Ramos, 2020; 2019; Queiroz; Bertolde, 2020).

Sobre a incorporação da dimensão socioambiental na formação docente, as DCNEA preconizam que "os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar" (Brasil, 2012b, parágrafo 1º, art. 19). O artigo 19 determina ainda que é essencial que os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino estabeleçam articulação com as universidades e demais instituições responsáveis pela formação de profissionais da educação, a fim de assegurar que os cursos e programas de formação inicial e continuada de docentes, gestores, coordenadores, especialistas e demais profissionais da Educação Básica e Superior promovam a capacitação necessária para integrar a dimensão didático-pedagógica da Educação Ambiental em suas práticas escolares e acadêmicas (Brasil, 2012b).

No contexto prático, Pedraza, Vigil e Rodriguez (2024) apresentam um Programa de Educação Ambiental para a Sustentabilidade na Formação de Professores implementado em uma escola normal do México e destacam sua importância para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a formação de indivíduos comprometidos com o cuidado do meio ambiente. Reconhecem ainda a inclusão da Educação Ambiental na educação como um "investimento no futuro sustentável do nosso planeta" (Pedraza; Vigil; Rodriguez, 2024, p. 128, tradução nossa).

> As condições ambientais dos diversos contextos exigem esforços conjuntos entre autoridades escolares, pais de família, professores e alunos para que a partir de qualquer nível educacional se formem cidadãos humanistas, críticos e conscientes da transformação nas atividades substantivas para a melhoria da qualidade de vida através dos processos escolares através do desenho das atividades de ensino-aprendizagem. O trabalho de educação e formação deve basear-se no conceito de sustentabilidade e tentar conciliar a teoria do conhecimento interdisciplinar com a prática educativa (Pedraza; Vigil; Rodriguez, 2024, p. 128, tradução nossa).

Os autores destacam ainda a relevância do programa para a construção de uma cultura ambiental no âmbito educativo e sua contribuição para a "formação de futuros docentes capazes de enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos" (Pedraza; Vigil; Rodriguez, 2024, p. 131, tradução nossa). Propõem ainda a criação de uma comissão de Educação Ambiental em cada instituição a fim de planejar, monitorar e avaliar a integração da dimensão ambiental no planejamento escolar, considerando a realidade de cada território. Ponderam sobre a existência de outros fatores para a resolução de problemas socioambientais, no entanto, percebem essa

iniciativa de formação em Educação Ambiental como um avanço significativo para uma cultura de sustentabilidade. Tal carência de formação específica é apontada como uma das principais dificuldades para a efetivação da Educação Ambiental nas escolas.

Elliott, Ärlemalm-Hagsér e Davis (2020) reconhecem que a atuação e o pensamento das crianças são marcados por um caráter ativo e construtivo, assim como são ativas e influentes as pessoas que interagem com elas, o que evidencia a necessidade de uma prática educativa de qualidade durante a Educação Infantil. Para isso, é necessário que a professora e o professor da Educação Infantil estejam em constante processo de formação, se reconheçam como "professora/professor pesquisadora/pesquisador", refletindo sobre sua prática e estejam cientes que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção (Freire, 2011, p. 47).

Freire (2011) apresenta outros saberes necessários à atuação docente que precisam nortear as práticas das professoras e dos professores da Educação Infantil, entre eles estão o respeito aos saberes das crianças, a criticidade, a "curiosidade epistemológica", apreensão da realidade, a crença na mudança e a compreensão de que "a educação é uma forma de intervenção no mundo" (Freire, 2011, p. 96), portanto exige um posicionamento diante de modelos que limitam as capacidades das crianças.

Souza e Reis (2003) ressaltam a necessidade de sensibilizar professoras e professores para a construção de uma nova identidade da escola, "uma escola diferente que pudesse, de alguma forma, contribuir para a melhoria de vida das pessoas no lugar onde elas se encontram" (p. 04). Essa construção tornou-se possível a partir de diversas ações de formação e engajamento de pessoas, que culminaram no conceito de "Educação para a convivência com o Semiárido" (Carvalho, 2010; Dourado, 2013).

Ao afirmar a "necessidade de uma Educação Infantil ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade" (Tiriba, 2010, p. 2), Tiriba (2010; 2005) reforça a importância do cultivo do cuidado desde a primeira infância. Para isso, "é necessário 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" (Tiriba, 2010, p. 6).

Essa transformação da rotina de trabalho contrária ao "emparedamento" das crianças que são seres da natureza (Tiriba, 2010; 2005) requer que as "políticas de formação sejam vistas como campo intersetorial, interdisciplinar e multidimensional, o que aponta para uma articulação entre as perspectivas da Educação, da Cultura, da Saúde, da Assistência e do Meio

Ambiente" (Tiriba, 2010, p. 13). Tal perspectiva de formação também se coaduna com a Agroecologia a partir do seu enfoque sistêmico e interdisciplinar.

Na abordagem de Reggio Emilia a professora/ o professor assume a postura de pesquisadora/pesquisador; oferece contribuições para a aprendizagem; propõe oportunidades de descobertas; estimula o diálogo, a ação conjunta de co-construção do conhecimento pela criança. Para isso é fundamental a formação continuada em serviço, tendo a prática e a teoria como aliadas na atuação pedagógica, cooperação e resolução de problemas. Quanto à construção do conhecimento, a abordagem destaca a relevância do conhecimento em redes, com a propositura de temas relacionados ao contexto das crianças (Schaberle; Sousa; Andrade, 2018).

2.2 A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o crescimento infantil, pois é nesse período que as crianças começam a formar sua identidade e desenvolver vínculos afetivos. Além disso, é nessa fase que se iniciam os processos de desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e psicossocial. Por isso, proporcionar vivências ricas e significativas é uma das responsabilidades mais essenciais da sociedade com relação às infâncias. Experiências positivas nesse estágio têm o poder de impulsionar o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para que tenham uma vida segura, saudável e feliz, tanto agora quanto no futuro (Fundação Abrinq, 2011). Bassedas, Huguet e Solé (1999) destacam que "o período temporal que delimita a Educação Infantil é formado por tantas mudanças, próprias dessa fase, que não é possível traçar um paralelo com nenhum outro período da vida das pessoas" (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 14).

Em consonância com a concepção de Educação Ambiental prevista na legislação brasileira, destaca-se a importância da Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), como espaço primordial para promoção da consciência ecológica (Barros; Recena, 2017; Rodrigues; Saheb, 2019; Crepaldi; Bonotto, 2018; Verderio, 2021).

O volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998b), denominado "Conhecimento de mundo", aborda entre os eixos de trabalho a criança, a sociedade e a natureza, ressaltando que

> nos primeiros anos de vida, o contato com o mundo permite à criança construir conhecimentos práticos sobre seu entorno, relacionados à sua capacidade de perceber a existência de objetos, seres, formas, cores, sons, odores, de movimentar-se nos espaços e de manipular os objetos. Experimenta expressar e comunicar seus desejos e emoções, atribuindo as primeiras significações para os elementos do mundo e realizando ações cada vez mais coordenadas e intencionais, em constante interação com outras pessoas com quem compartilha novos conhecimentos (Brasil, 1998b, p. 163).

As orientações didáticas presentes no documento ressaltam o contato com a natureza como uma das experiências necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil (Brasil, 1998b). No entanto, a Resolução nº 1 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a), contempla poucos aspectos relacionados ao ambiente natural. No tocante à infraestrutura das unidades escolares de Educação Infantil, esse dispositivo legal prevê no inciso VI do artigo 23 a existência de "áreas externas para convivência, contando com espaços sombreados e ensolarados e elementos da natureza" (Brasil, 2024a). Já o documento da BNCC não menciona o termo "Educação Ambiental", mas sim o meio ambiente. De acordo com Crepaldi e Bonotto (2018), a BNCC não aborda a complexidade da dimensão ambiental e, apesar de propor atividades que aproximam a criança da natureza, não abrange dimensões importantes relacionadas à Educação Ambiental crítica.

Contrapondo-se à perspectiva de relação da criança-natureza presente no documento, que se limita a aspectos naturais e até mesmo artificiais numa relação de exploração, investigação e preservação, as autoras apresentam três dimensões da Educação Ambiental, são elas: ética, cognitiva e política, que enfatizam a abordagem crítica, reconhecendo a criança como sujeito participativo que tem vez e voz (Crepaldi; Bonotto, 2018).

Esse dispositivo legal prevê ainda a garantia de inclusão de vivências e práticas ecológicas locais, aliada à valorização das potencialidades ambientais e socioculturais, para mediar a relação entre o bebê/criança e o mundo nos diversos ambientes educativos da Educação Infantil, bem como nos espaços da comunidade e do entorno (Brasil, 2024b), porém, direciona essa orientação para as instituições que ofertam as modalidades da Educação Infantil indígena, quilombola e do campo. Tal previsão também está contemplada nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, documento publicado pelo Ministério da Educação em dois volumes no ano de 2007, atualizado em 2018 e mais recentemente em 2024, sintetiza os principais fundamentos e fontes que orientam o acompanhamento da qualidade na Educação Infantil, com foco na garantia de igualdade nas

oportunidades educacionais. O documento prevê que as concepções e prática pedagógicas "valorizem experiências relativas à interdependência bebê/criança-natureza e à promoção do cuidado, da preservação e do conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra" (Brasil, 2024b, p. 28).

Os Parâmetros também dispõem sobre os recursos pedagógicos e recomendam a oferta de materiais diversificados, dando preferência ao uso de materiais naturais nos espaços internos (Brasil, 2024b, p. 38), bem como o acesso a brinquedos fixos com o uso de materiais naturais nas áreas externas e elementos da natureza, como árvores, plantas, areia (Brasil, 2024b, p. 42). O documento prevê ainda que o projeto arquitetônico das unidades de Educação Infantil deve "considerar as especificidades dos contextos socioculturais e ambientais, com respeito à natureza e aos princípios da sustentabilidade" (Brasil, 2024b, p. 42).

No tocante ao desenvolvimento profissional, os Parâmetros dispõem sobre o alinhamento das ações e dos conteúdos de formação dos/as profissionais da Educação Infantil aos documentos oficiais e normativos da educação socioambiental. Também reconhece a/o docente como uma das dimensões imprescindíveis para a qualidade da Educação Infantil e a formação inicial e continuada como necessária para a garantia dessa qualidade, aliada à valorização e condições de trabalho adequadas para essa/e profissional. Para isso prevê a dimensão denominada "Identidade e formação profissional" (Brasil, 2024e).

Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil já previam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências 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; promovam 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" (Brasil, 2010a, p. 26).

Portanto, o documento ressalta a necessidade de pensar contextos educativos que proporcionem o contato da criança com a natureza, contemplando não apenas a perspectiva do cuidado, mas também do conhecimento, do encantamento, da interação o que favorece a construção da consciência ecológica prevista na lei nº 9.795 (Brasil, 1999).

Para acompanhar a execução dessas políticas públicas da Educação Infantil no contexto escolar, que também contemplam a dimensão ambiental, foram propostos os "Indicadores de Qualidade da Educação Infantil", que buscam mensurar a efetividade das orientações apresentadas nos Parâmetros. Assim, no que se refere à relação criança-natureza no indicador 2, denominado "Dimensão: multiplicidade de experiências e linguagens", o documento

apresenta um quesito que trata das crianças relacionando-se com o ambiente natural e social, a fim de identificar se as professoras e os professores proporcionam o contato das crianças com a natureza (Brasil, 2009a). O documento também apresenta indicadores para avaliar o planejamento institucional, os espaços, a formação e as condições de trabalho dos/as professores/as, entre outras dimensões, apresentando quesitos relacionados à efetivação de cada uma no âmbito da escola.

Em consonância com os dispositivos legais que orientam a Educação Ambiental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também estabelece, entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, o direito à exploração de elementos da natureza, tanto nos espaços escolares quanto fora deles, reconhecendo a importância do brincar ao ar livre (Brasil, 2016a).

Além disso, o documento define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os diferentes grupos etários da Educação Infantil, os quais evidenciam a relevância do contato da criança com o meio natural. Um exemplo é o campo de experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", que propõe objetivos voltados à interação da criança com a natureza e à observação de fenômenos naturais, favorecendo a construção de conhecimentos sobre o mundo físico e social (Brasil, 2016a).

O reconhecimento da Educação Infantil "como o início e o fundamento do processo educacional" (Brasil, 2019, p. 36), justifica a relevância da inclusão de vivências de contato com a natureza na rotina das crianças atendidas pelas creches e escolas de Educação Infantil. Em consonância com a LDB (Brasil, 1996), a BNCC ressalta o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de educação e a família como essenciais para a promoção do desenvolvimento da criança (Brasil, 2019). O documento enfatiza ainda a necessidade da instituição "conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade", conforme dispõe o artigo 26 da LDB (Brasil, 1996).

Nesse sentido, existem iniciativas que percebem a necessidade de sensibilizar as crianças para o cuidado do meio ambiente (Barros; Recena, 2017) e que inserem o debate sobre a Agroecologia desde a primeira infância, a exemplo do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM), uma organização da sociedade civil que difunde a Agroecologia como estratégia para o desenvolvimento social e econômico da agricultura familiar, financiado pela organização internacional ActionAid (CTA-ZM, s.d.).

Entre os programas desenvolvidos pela entidade, está o Projeto Curupira - Arte Educação Ambiental e Agroecologia, que promove ações de cunho lúdico e educativo, com temas

relacionados à Agroecologia, por meio de diferentes linguagens como: teatro, música, fotografia, literatura, etc. As ações propostas pelo projeto envolvem parcerias com diversos organismos da sociedade, a saber: secretarias municipais de educação, sindicatos de trabalhadores rurais, comunidades rurais, a Universidade Federal de Viçosa, entre outros (CTA-ZM, s.d.).

O CTA-ZM é reconhecido como uma organização de utilidade pública federal com fins filantrópicos. Sua atuação se estende para outros territórios na promoção do acesso ao conhecimento e formação na área de Agroecologia. Em novembro do ano de 2022, a entidade participou, juntamente com outras instituições, de um intercâmbio com o tema "Infâncias, Agroecologia e Saúde", realizado pela Creche Fiocruz, cujo objetivo era "fortalecer as práticas agroecológicas no âmbito da instituição, bem como revigorar o tema das infâncias na construção do XII Congresso Brasileiro de Agroecologia (CBA)", conforme notícia publicada no site da Fiocruz (2023).

Essa iniciativa está em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Brasil, 2012a), ao oportunizar a inserção dessa temática desde a primeira infância, por meio da construção de espaços de aprendizagem e discussão sobre a "promoção da soberania e segurança alimentar e nutricional e do direito humano à alimentação adequada e saudável, por meio da oferta de produtos orgânicos e de base agroecológica isentos de contaminantes que ponham em risco a saúde" (art. 3º, inciso I), ampliando a transição agroecológica para além da realidade do campo.

Brito e Zuliani (2020) apresentam a experiência do Centro Integrado de Atenção ao Desenvolvimento Infantil (Ciadi), localizado no município de Redenção, estado do Ceará, no desenvolvimento de diferentes atividades voltadas para a Educação Ambiental e cultivos da terra com práticas agroecológicas direcionadas ao público infantil, a partir da faixa etária de quatro anos de idade. Entre as atividades desenvolvidas estão: Educação Ambiental aplicada a manejos agrícolas, produção, plantio e monitoramento de mudas, produção de canteiros de espécies medicinais e ornamentais, aplicação de compostagem e cobertura verde nos canteiros e controle de espécies espontâneas na área (Britto; Zuliani, 2020).

As autoras destacam a necessidade de incorporar a Educação Ambiental como prioridade desde a primeira infância, reconhecendo-a como base da formação humana que precisa estar em contato com problemáticas ambientais. Entre os resultados observados na experiência do Ciadi, percebeu-se a construção de conceitos sobre a sustentabilidade, o desenvolvimento sustentável e a Agroecologia. Também foi observado um entendimento das "crianças sobre o papel social de cada uma na busca da preservação ambiental" (Britto; Zuliani, 2020, p. 5).

Outra experiência que integra a Agroecologia e as infâncias refere-se à realização de práticas de yoga e produção de uma horta agroecológica numa creche, propondo o Bem Viver no contexto escolar da primeira infância, com a vivência de valores importantes para o desenvolvimento infantil, como: cooperação social e ecológica, afetividade, autoconhecimento (Nunes, 2020).

Compreendendo a relevância dos primeiros anos de vida na formação da pessoa, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) organizou um espaço educativo da infância Sem Terra. As primeiras experiências surgiram entre 1989 e 1995 com a realização de "Cirandas Infantis Permanentes" do MST, dois anos após, em 1997, passa a ser nomeado "Ciranda Infantil" (MST, 2004; Rosseto; Silva, 2012), organizado pelo Setor de Educação do MST. Inicialmente, dirigido a crianças de zero a seis anos de idade, filhos/as de sócios das cooperativas e, posteriormente, estendido a todas as crianças dos assentamentos, com faixa etária de até 12 anos. Na Ciranda Infantil as crianças aprendem a conviver coletivamente, cultivam valores como o respeito, a solidariedade, a amizade e constroem a identidade e o sentimento de pertença ao MST.

A Ciranda Infantil reconhece as potencialidades da criança e a importância deste espaço educativo para a apropriação de elementos que contribuem para sua formação, "esse processo faz do seu tempo de infância um movimento pedagógico em luta, na luta pela terra, pela Reforma Agrária, uma luta pela transformação da sociedade" (Rosseto; Silva, 2012, p. 128).

Outras iniciativas também reconhecem a importância da primeira infância para a formação do indivíduo, a exemplo do Prêmio Territórios, desenvolvido pelo Instituto Tomie Ohtake, situado no estado de São Paulo, que reconhece e promove experiências pedagógicas que fortalecem o vínculo entre escola, família e território, premiando iniciativas realizadas em todo o país desde a Educação Infantil.

De acordo com publicação do Instituto, experiências de circulação com crianças pequenas, pelas ruas da cidade e outros espaços, se tornam uma oportunidade de desenvolvimento da autonomia da criança. Entre as iniciativas compartilhadas pelas escolas municipais de Educação Infantil do estado de São Paulo, estão a construção de viveiros na escola e visitas regulares a espaços do bairro, a exemplo das feiras, como parte das vivências do eixo Educação Ambiental (Instituto Tomie Ohtake, 2020).

Tais iniciativas ressaltam a importância da articulação entre as infâncias e a Agroecologia. Elas contribuem para a concretização da Política Nacional de Educação Ambiental na busca de um meio ambiente ecologicamente equilibrado e no engajamento das pessoas na sua defesa e preservação (Brasil, 1999), bem como respondem a agendas internacionais, a exemplo da

Agenda 2030 que propõe a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como: combate à pobreza (ODS 1), promoção da segurança alimentar e agricultura sustentável (ODS 2) e combate às alterações climáticas (ODS 13) (ODS Brasil, 2023), por meio da Educação Ambiental, ao oferecer campos de experiências, desde a primeira infância, que estimulam a formação da consciência ecológica cidadã (Brasil, 1999).

Em contrapartida, Rosa, Kauchakje e Fontana (2021), em estudo sobre a Educação Ambiental na escola, a partir da literatura internacional e análise de estudos brasileiros, registram a escassez de discussão sobre a Educação Ambiental na Educação Superior e na Educação Infantil, as políticas públicas e a formação de professoras e professores. Essa evidência denuncia a carência de estudos que relacionam a dimensão ambiental e a Educação Infantil nos espaços escolares (Ribeiro; Coco, 2023).

O estudo das autoras corrobora a necessidade de fortalecimento de iniciativas que visam à formação inicial e continuada de profissionais que atuam nesse segmento da educação formal, no tocante à incorporação da Educação Ambiental de forma integrada no cotidiano das escolas de Educação Infantil, conforme previsto na legislação brasileira, e seja coerente com uma abordagem crítica, que reconheça a complexidade da Educação Ambiental.

2.2.1 História das infâncias no Brasil e no mundo

Para compreender o lugar da infância no cotidiano das escolas de Educação Infantil e no contexto das famílias é necessário percorrer a historiografia dedicada às infâncias no Brasil e no mundo e conhecer as percepções da sociedade sobre a criança ao longo da história. Sobre a historiografia das infâncias, Phillipe Ariès é considerado o pioneiro ao publicar o trabalho "História social da criança e da família", em 1978, onde abordou a concepção de infância na Idade Média e Moderna. Para o historiador a infância seria caracterizada por questões biológicas, mas também estaria relacionada a processos históricos representados por mudanças na família e na sociedade (Melo, 2020).

De acordo com Melo (2020), uma das teses centrais de Philippe Ariès, autor que teve um papel importante para o desencadeamento de pesquisas sobre a história das infâncias, é que a consciência da particularidade infantil era inexistente no período medieval. Ariès desenvolveu um estudo sobre a criança e a vida familiar no Antigo Regime na França, em que suas interpretações sobre a infância foram apropriadas por diferentes áreas das ciências humanas.

Conforme aponta Ariès (1981), nas sociedades tradicionais, a infância era concebida como uma etapa restrita ao período de maior vulnerabilidade e dependência da criança em

relação aos adultos, ou seja, enquanto esta ainda não possuía autonomia suficiente para suprir suas próprias necessidades. Ele acrescenta que “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje” (Ariès, 1981, p. 10).

O historiador observa ainda que, nesse contexto, a responsabilidade pela transmissão de valores e saberes não era centralizada nem regulada pela instituição familiar. Segundo o autor, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (Ariès, 1981, p. 10). A aquisição de conhecimentos pelas crianças ocorria, predominantemente, por meio da participação nas atividades cotidianas dos adultos, auxiliando-os em suas tarefas (Ariès, 1981).

Ariès (1981) destaca que, a partir do final do século XVII, ocorreu uma transformação significativa na concepção de infância e nas dinâmicas familiares, marcada pela introdução da escola como espaço de “enclausuramento das crianças”. Esse novo modelo substituiu a forma tradicional de aprendizagem, que se dava por meio da convivência direta com os adultos do entorno familiar, que não se limitava apenas aos pais, mas incluía vizinhos, amigos, amos e criados, em razão das condições sociais e econômicas da época. O autor observa ainda que, nesse novo contexto, a criança passou a ser mantida à margem dos espaços ocupados pelos adultos.

Outro ponto relevante abordado por Ariès (1981) diz respeito à concepção de família nas sociedades tradicionais, que não desempenhava, originalmente, uma função afetiva. Sua principal finalidade era a conservação do patrimônio, o exercício coletivo de um ofício e a cooperação nas atividades cotidianas. Com o avanço do “movimento de moralização dos homens”, impulsionado por reformadores católicos e protestantes vinculados à Igreja associado à “cumplicidade sentimental das famílias”, transformando a família em um espaço onde os laços afetivos passaram a ser valorizados, tanto entre os cônjuges quanto entre pais e filhos, a educação passou a ter uma importância para a família.

Esse novo contexto impactou na concepção da infância e da sua relevância em detrimento do seu antigo lugar de “anonimato” (Ariès, 1981). É importante destacar a invisibilidade das infâncias nos registros históricos, Ariès fala sobre o reconhecimento de historiadores-demógrafos acerca da “indiferença que persistiu até muito tarde com relação às crianças [...] e a raridade das alusões às crianças e às suas mortes nos diários de família” (Ariès, 1981, p. 14).

Braga (2024) reitera a tese de Ariès ao reconhecer a pouca visibilidade dada às infâncias nos escritos, ao longo de diferentes períodos da história brasileira. No entanto, pondera sobre a

multiplicidade de infâncias no Brasil diante da "diversidade e distinções socioculturais" desde o processo de colonização, o que possibilita outras percepções sobre as infâncias (Braga, 2024). O autor aborda o contexto da infância indígena do século XIX e afirma que

> de fato, "a fascinação pelos anos da infância, um fenômeno relativamente recente", fez com que o conceito de infância sofresse alterações significativas ao longo da história. Compreender o que foram esses conceitos, analisando a infância do ponto de vista histórico, pode nos revelar muito sobre a sua situação atualmente (Braga, 2024, p. 5).

Essa inexistência era evidenciada pela ausência da representação das infâncias nas artes plásticas ou pela representação das crianças como pequenos adultos. No entanto, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) ponderam que a infância "é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis que o definem" (p. 23), portanto salientam sobre a necessidade de cautela na interpretação da iconografia em diferentes épocas.

Para ilustrar esse argumento os autores relatam produções iconográficas de diferentes lugares e contextos históricos para ilustrar como as crianças eram percebidas pelos artistas, destacando a relação entre mãe e bebê no ato de amamentar; algumas características atribuídas às crianças, como a curiosidade, vivacidade e alegria; alguns brinquedos e brincadeiras; a relação entre a criança e a família (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012). Para Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) "a consciência da particularidade infantil pode ser identificada desde a Antiguidade e nas mais diversas culturas" (p.29), destacando as contribuições de outras nações para a história da humanidade, em especial da infância.

As mudanças percebidas ao longo da história abrangem diversos aspectos como as formas de tratamento, os comportamentos sociais, os sentimentos dos adultos para com as crianças, os quais influenciariam o desenvolvimento infantil e as políticas públicas direcionadas às infâncias. Vale ressaltar que os estudos sobre as representações da infâncias desenvolvidos por Ariès nas últimas décadas do século XX se referem ao contexto da Europa Ocidental, a exemplo dos apontamentos do historiador sobre as vestimentas das crianças que representavam os padrões do adulto, limitando-as a interações e movimentos corpóreos, mas foram importantes para o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de suas especificidades e necessidades nessa etapa inicial do desenvolvimento humano (Melo, 2020).

Gradualmente, a sociedade moderna, influenciada por transformações como a Revolução Industrial, passou a estruturar-se em dois espaços distintos: o do trabalho fabril e o do ambiente doméstico. Nesse contexto, o núcleo familiar consolidou-se como espaço de afetividade, e a infância passou a ser percebida de modo menos negligente. Desenvolveu-se, então, uma

consciência acerca da especificidade infantil, acompanhada de uma crescente valorização do cuidado com a criança, vista como sujeito distinto do adulto e, portanto, merecedora de atenção dedicada e de uma educação moral que visasse à sua formação como "cidadão de bem" (Melo, 2020).

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) ressaltam que a transição de um momento histórico de indiferença em relação às infâncias para o reconhecimento da relevância dessa etapa da vida para o desenvolvimento humano é permeada por tensões e é um processo histórico bastante complexo. Para os autores "o capitalismo, o desenvolvimento científico e a constituição das instituições educacionais são fatores que estão associados à infância moderna" (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012, p. 22).

Rizzini (2011) fala sobre o adultocentrismo e a invisibilidade das infâncias e da adolescência nas políticas públicas para as infâncias no Brasil. Percebe-se que as raízes históricas do lugar das infâncias no Brasil contrastam com as novas legislações que apontam para o desenvolvimento do protagonismo infantil com as gerações de educadoras/es e familiares que foram constituídos em ambientes de silenciamento. A autora destaca que os estudos sobre as infâncias são recentes no Brasil, havendo uma carência de estudos históricos, como também a existência de registros, mas enviesados pela perspectiva de representantes da elite e da esfera pública com seus valores e percepções sobre as infâncias.

Conforme aponta Melo (2020), o percurso das primeiras crianças trazidas ao Brasil no século XVI foi caracterizado por um contexto de abandono moral e recorrentes práticas abusivas ao longo do percurso nos navios portugueses. Com a chegada dos jesuítas há um processo de aculturação das crianças indígenas com a introdução de conhecimentos, práticas e costumes cristãos. O conceito de infância no Brasil tem forte influência no processo de instrução dos jesuítas junto às crianças indígenas que foi inspirado em concepções de infância da Europa, nas quais as crianças eram vistas como um "papel em branco" (Melo, 2020).

Entre 1500-1757, período da estada dos jesuítas nas colônias Brasil e Amazônia, o trato com a formação e conversão das crianças indígenas, bem como um sutil amparo social e cuidados deu-se intensamente. Naquele momento, os adultos já eram considerados "perdidos" pois não "tinham tido contato cedo com a civilidade", aos curumins e às cunhantãs ainda "era possível salvar", conforme se acreditava nos meios eclesiásticos da época (Melo, 2020, p. 5).

Nesse período do Brasil Colônia havia uma grande disparidade entre o tratamento destinado às crianças das elites e às crianças oriundas de famílias pobres. Para as crianças pobres, foi implantado um sistema, inventado na Europa durante a Idade Média, denominado "roda dos expostos", que consistia num lugar onde as crianças eram deixadas pelos pais que,

por algum motivo, não tinham condições de cuidar (Ariza, 2023). Essa forma de acolhimento das crianças estava ligada a instituições caridosas que, por meio de uma caixa em formato cilíndrico feita de madeira adaptada nos muros, recebia as crianças de famílias em situação de vulnerabilidade (Melo, 2020).

É importante ressaltar que essa conduta comum até meados do século XIX era praticada por não indígenas. De acordo com Braga (2024), os povos indígenas não abandonavam as crianças, exceto algumas comunidades, que abandonavam as crianças com deficiência, motivadas por alguma crença. O contexto familiar das crianças indígenas era permeado por brincadeiras, caça e coleta, rituais e confrontos, elas participavam das atividades cotidianas. No entanto, com a chegada dos jesuítas, elas foram submetidas ao sistema de catequese e missionação, com o objetivo de convertê-las ao cristianismo (Braga, 2024).

Sobre a história das crianças negras e escravizadas, Santos, Milani e Perez (2019) destacam a invisibilidade, que era comum na Europa, no entanto, para as crianças negras essa negação era ainda mais marcante, já que os negros escravizados não eram considerados humanos, de acordo com teorias religiosas católicas e o racismo científico. Os autores acrescentam ainda que o número de crianças era pequeno, pois os comerciantes de escravos tinham interesse em homens aptos ao trabalho braçal, e muitas crianças não resistiam à longa viagem nos navios negreiros. À época eram altas as taxas de mortalidade infantil ocasionada por diversos fatores. Também era grande o número de crianças negras órfãos, seja pela morte ou venda dos pais ou separação em virtude da divisão de bens dos senhores que doavam os negros escravizados aos seus filhos (Santos; Milani; Perez, 2019).

A vinda ao mundo como um objeto fabricado para o trabalho, a luta pela sobrevivência, a perda dos pais, o esfacelamento e a desestruturação familiar, a negação do direito ao aleitamento e ao aconchego maternos eram as duras realidades que marcavam a infância da criança negra escravizada (Santos; Milani; Perez, 2019, p. 41).

Ariès (1981) destaca o processo de enclausuramento das crianças iniciado no final do século XVII que, segundo o autor, se estendeu até o século XX, mas que ainda está presente no cotidiano de escolas de Educação Infantil. Para Ariès (1981) “a criança foi separada dos adultos e mantida numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo” (p.11). Se antes ela aprendia por meio da interação com os adultos, agora ela passa a ser educada a partir da escola. Esse sistema, inventado na Europa durante a Idade Média, foi bem recebido no Brasil ainda no período colonial, no ano de 1726, e perdurou até a década de 1950.

Inicialmente o cuidado de crianças da primeira infância no Brasil era vinculado parte ao sistema educacional e parte aos órgãos de saúde e de assistência social com um contato direto

com a área educacional. No século XIX haviam discussões sobre as propostas de instituições de Educação Infantil, iniciando a implantação no século XX de forma lenta. No final do século XX ocorreu um processo de expansão de forma acelerada e depois uma estabilização, quando a legislação atribuiu o vínculo das instituições aos organismos educacionais (Kuhlmann Jr., 2005), um direito social previsto na constituição de 1988 para os filhos e filhas, de zero a seis anos de idade, de trabalhadores e trabalhadoras, que nos dias atuais ainda não é garantido de forma generalizada.

A proteção das infâncias teve apoio de políticos, educadores, industriais, médicos, juristas e religiosos que se articularam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena. Na década de 1929 existiam pessoas ligadas à proteção das infâncias que defendiam a criação de uma política nacional para as infâncias, diante da expansão de instituições que defendiam o cuidado das infâncias, no entanto o que se praticava era uma educação assistencialista, com a predominância da filantropia. Muitas das entidades que surgiam: creches, jardins de infância, eram voltados para os filhos e filhas de operários. Para isso, às mulheres que atuavam nesses espaços não era exigido qualificação, visto que os cuidados se restringiam à higiene e à alimentação das crianças e local para descanso, à época a qualificação era exigida apenas para aquelas que atuavam na supervisão e na coordenação. Muitas vezes, o trabalho nas creches era assumido pelas religiosas e o magistério era a carreira escolar oferecida para a educação feminina (Kuhlmann Jr., 2005).

Nesse contexto, diferentes abordagens educacionais voltadas para o cuidado da criança foram subsidiando as práticas, que passaram do foco na higiene e no desenvolvimento físico para a atenção a outros aspectos, como o psicológico e o cognitivo. Destaca-se, nesse período, a influência das contribuições de Anísio Teixeira, que defendeu a importância dos brinquedos e da socialização para o crescimento, o desenvolvimento e a formação de hábitos das crianças.

Também houve uma mudança no atendimento às crianças por faixa etária, sendo as escolas maternais destinadas às crianças de dois a quatro anos e os jardins de infância voltados às de cinco e seis anos. Na década de 1940, registra-se em Porto Alegre uma experiência de criação de jardins de infância, inspirados em Friedrich Froebel, em praças públicas, para atendimento de crianças de quatro a seis anos, em meio turno. Houve ainda os Parques Infantis, idealizados por Mário de Andrade, que atendiam crianças mais velhas, de sete a doze anos (Kuhlmann Jr., 2005).

No Rio de Janeiro, nas décadas de 1950 e 1960, a educadora Heloísa Marinho desenvolveu estudos baseados em uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança, o que orientava a

sua concepção de formação de professoras. Com especialização nos EUA, a educadora contribui para a formação de inúmeras professoras de escolas maternais e jardins-de-infância, por meio da atuação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IARJ) e Instituto Técnico para a formação de professoras pré-primárias do Colégio Bennett, no Rio de Janeiro, em 1939 (Kuhlmann Jr., 2005).

Segundo Kuhlmann Jr. (2005), nas décadas de 1950 e 1960, ela defendia uma abordagem educacional em que a atividade criadora da criança fosse mais valorizada que os exercícios formais típicos do jardim de infância tradicional. A experiência, vista como uma vivência natural, seria a principal fonte do verdadeiro conhecimento. Com isso, ela sugeria atividades como excursões, interação com alimentos, confecção de biscoitos para o lanche, observação de insetos, coleções de folhas e experimentos com água, ar e luz, entre outras, o que inspirou as práticas desenvolvidas nas creches, à época vinculadas ao Departamento Nacional da Criança. Além da criação das instituições de Educação Infantil para atender às demandas dos trabalhadores da indústria e outros segmentos de grandes centros urbanos, também houve, em algumas regiões, a organização da comunidade e a influência de confissões religiosas. Outros acontecimentos também influenciaram a oferta de atendimento para crianças da primeira infância, inclusive para o cumprimento de exigências relacionadas a empréstimos internacionais, a exemplo do Plano de Assistência ao Pré-escolar, em 1967 (Kuhlmann Jr., 2005).

Na contemporaneidade, as infâncias assumem diferentes concepções, e cada vez mais surgem estudos e evidências que destacam a relevância dessa etapa da vida para o desenvolvimento humano. Malaguzzi, apud Pereira (2021), apresenta a imagem de uma criança como pessoa concreta, dotada de direitos legítimos, inteligente, com potencial, ativa e competente na exploração e descoberta do mundo, bem como na comunicação de suas descobertas por meio de “cem e mais cem... linguagens”, as quais possibilitam conhecê-la em relação e em interação com os outros.

2.2.2 Contexto da Educação Infantil no Brasil

Até a década de 1980 a Educação Infantil era considerada como uma etapa anterior à etapa de escolarização da criança, não sendo considerada como educação formal, portanto não era garantida pelo Estado, era denominada de “Pré-escola”. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, com o processo de redemocratização do país, o atendimento a crianças a partir de zero até seis anos de idade passa a ser dever do Estado (Brasil, 2018).

Em 1996 há um avanço para a Educação Infantil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, portanto abrangendo aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A Educação Infantil torna-se responsabilidade dos entes municipais, sendo a manutenção e o financiamento responsabilidades dos estados e da União. Também é reconhecida sua relevância como complemento à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Em 2006, com a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental a partir dos seis anos, por meio da Lei nº 11.274 (Brasil, 2006), a Educação Infantil gratuita passa a ser ofertada para crianças de até cinco anos de idade (Brasil, 2013). Ressalta-se que mesmo sendo reconhecida como direito das crianças e dever do Estado, a garantia da obrigatoriedade de oferta da Educação Infantil é limitada à faixa etária de quatro a cinco anos de idade, o que foi garantido a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que prevê a obrigatoriedade da Educação Básica gratuita dos quatro aos 17 (dezessete) anos (Brasil, 2009a).

Além da obrigatoriedade de oferta consolidada pela Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), texto que altera a LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil também se torna integrante da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019), equiparando-se às demais etapas da Educação Básica, a saber: Ensino Fundamental e Ensino Médio, no que se refere ao currículo, o que é considerado um avanço relevante "no processo de sua integração ao conjunto da Educação Básica" (Brasil, 2019, p. 36). O reconhecimento da Educação Infantil "como o início e o fundamento do processo educacional" (Brasil, 2019, p. 36), justifica a relevância da inclusão de vivências de contato com a natureza na rotina das crianças atendidas pelas escolas de Educação Infantil.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no eixo Natureza e Sociedade, a prática pedagógica deve estar organizada de modo que até os três anos de idade a criança tenha desenvolvido a capacidade de "explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse" (Brasil, 1998a). A partir dos quatro até os seis anos, o documento propõe o aprofundamento e ampliação da capacidade estabelecida para a faixa etária anterior e acrescenta os seguintes objetivos:

> interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias; estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos; estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que

> ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana (Brasil, 1998a, p. 175).

Vale ressaltar que os demais eixos do documento, a saber Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, não contemplam os saberes necessários à Educação Ambiental. Apesar de um dos objetivos gerais abordar a relação da criança com a natureza, estabelecendo como capacidade a ser desenvolvida "observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação" (Brasil, 1998b, p. 63), não menciona a natureza, o meio ambiente, nos demais volumes que compõem o RCNEI, demonstrando a incoerência entre a Política Nacional de Educação Ambiental e o referido documento no que se refere ao caráter interdisciplinar da dimensão ambiental, ainda que haja referência à intenção de que o trabalho seja desenvolvido de forma integrada (Brasil, 1999).

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (Brasil, 1998a, p. 163).

Tal concepção sobre o mundo das crianças e sua relação com ele reitera a relevância da vivência da dimensão ambiental desde a primeira infância, a fim de que desenvolvam atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente (Brasil, 1998a). Os ODS mencionados no quadro 1 demonstram a importância da primeira infância para o desenvolvimento sustentável de uma nação ao propor o acesso a um desenvolvimento de qualidade nessa fase da vida e a oferta de ambientes de aprendizagem seguros, adequados e verdes para as crianças.

As metas de cada ODS também reconhecem a Educação Ambiental como estratégia para a promoção da consciência ambiental e reforçam a necessidade de intensificar sua inserção no cotidiano de espaços escolares e não escolares, a fim de contribuir para a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que promovam a "conservação do meio ambiente […] essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (Brasil, 1999, art. 1º), principalmente diante das mudanças climáticas e da crise ambiental que estão entre as maiores preocupações mundiais e as prioridades para o futuro (ONU, 2020).

Quadro 1 - Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e metas relacionadas à Educação Ambiental e à Educação Infantil.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)	**Metas dos ODS**
Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.	4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário. 4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. 4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis	11.7 Até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência. 11.6 Até 2030, reduzir o impacto ambiental negativo per capita das cidades, inclusive prestando especial atenção à qualidade do ar, gestão de resíduos municipais e outros.
Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.	12.5 Até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso. 12.8 Até 2030, garantir que as pessoas, em todos os lugares, tenham informação relevante e conscientização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza.

(continua na próxima página)

Quadro 1 (continuação)

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.	13.3 Melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce da mudança do clima.
Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.	15.5 Tomar medidas urgentes e significativas para reduzir a degradação de habitat naturais, deter a perda de biodiversidade e, até 2020, proteger e evitar a extinção de espécies ameaçadas.
Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.	16.10 Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais. 16.b Promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: ONU (2015).

Em consonância com o Marco Legal da Primeira Infância, a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), composta por instituições públicas e privadas, fundações, centros de pesquisa, universidades, especialistas e profissionais que atuam na garantia dos direitos da criança, elaborou, entre 2009 e 2010, o Plano Nacional pela Primeira Infância, com ampla participação social. De caráter político e técnico, o documento foi atualizado em 2020 e se configura como um instrumento orientador da implementação do Marco Legal, traduzindo seus princípios em diretrizes e ações concretas. Além disso, o Plano estabelece estreita articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, especialmente aqueles relacionados à erradicação da pobreza (ODS 1), saúde e bem-estar (ODS 3), educação de qualidade (ODS 4), igualdade de gênero (ODS 5) e redução das desigualdades (ODS 10). Assim, o Plano reafirma o compromisso do Brasil com políticas integradas e intersetoriais que assegurem o desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos de vida, em alinhamento com metas globais de sustentabilidade e justiça social (RNPI, 2020).

O Plano Nacional pela Primeira Infância é uma referência importante para a construção de ações e agendas locais que envolvam o governo e a sociedade na promoção e garantia dos direitos da criança. Traz algumas ações meio, entre elas estão: a qualificação de profissionais para a primeira infância, a partir de ações de formação inicial e continuada direcionadas a profissionais da educação, além de outras áreas que afetam o cotidiano da criança; e a pesquisa

sobre a primeira infância, que apresenta como áreas prioritárias: a formação e a prática profissional nas diferentes áreas de atenção à criança, e a transformação do conhecimento científico em práticas sociais de atendimento às crianças (RNPI, 2020).

Em contrapartida, em 2014, tendo como referência o contexto territorial do presente estudo, a gestão municipal de Juazeiro e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em parceria com representações da sociedade civil, elaboraram o Plano Municipal pela Primeira Infância (2014-2024), visando à garantia dos direitos das crianças de zero a seis anos e ao enfrentamento das suas violações. No eixo dedicado à Educação Infantil, o qual prevê "ações finalísticas sobre o direito de brincar, Educação Infantil, espaço e meio ambiente" (Juazeiro, 2014, p. 06), não há previsão de ações direcionadas à Educação Ambiental.

No eixo da Assistência Social do referido plano, há a indicação de uma ação prioritária, a saber: "Realização de Fórum Municipal constituído por gestores municipais de Educação, Saúde, Cultura, Meio Ambiente e afins, que promovam a política pública para a infância" (Plano Municipal pela Primeira Infância de Juazeiro-BA, 2014, p. 19), relacionada à meta de inclusão e diversidade para a infância, porém não há uma relação com a temática do meio ambiente, entendida como uma das áreas finalísticas do Plano Nacional pela Primeira Infância (RNPI, 2020).

De acordo com análise feita pelo Observatório do Marco Legal da Primeira Infância (Observa, 2021), em apenas 42% dos planos municipais pela primeira infância há referência a ações voltadas para a Educação Ambiental. Portanto, um percentual de 58% dos planos elaborados não contempla ações direcionadas à Educação Ambiental da primeira infância.

No tocante ao currículo voltado para a Educação Infantil, a BNCC, proposta para ser uma "referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares" (Brasil, 2016a, p. 8), pretende nortear políticas e ações nas esferas administrativas relacionadas "à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação" (Brasil, 2018, p. 8).

O documento reconhece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e ressalta que o processo de construção de conhecimentos e apropriação do conhecimento sistematizado por meio da ação e interação com o mundo físico e social requer uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas direcionadas às crianças da creche e da pré-escola (Brasil, 2016a).

Em consonância com a LDB (Brasil, 1996), a BNCC ressalta o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de educação e a família como

essenciais para a promoção do desenvolvimento da criança (Brasil, 2018). O documento enfatiza ainda a necessidade da instituição "conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade", conforme dispõe o artigo 26 da LDB,

> Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2016a).

Apesar das severas críticas formuladas à BNCC, representadas por categorias como: estrutura curricular mínima; superficialidade e redução de conteúdos críticos, a exemplo da Educação Ambiental; precarização e privatização da educação; e formação instrumental direcionada ao modelo capitalista, baseada em competências e habilidades, em detrimento de uma formação cidadã (Silva; Loureiro, 2020); o documento contempla aspectos relevantes acerca da interação entre a criança e a natureza, bem como das práticas pedagógicas como promotoras do desenvolvimento integral, por meio da intencionalidade educativa (Brasil, 2016a). Tais princípios, contudo, precisam ser efetivados no cotidiano das escolas de Educação Infantil do país. Essa previsão não desconsidera as limitações e incongruências da BNCC no tocante às especificidades da Educação Infantil, uma vez que o documento tende a conceber o desenvolvimento infantil de forma naturalizante e interacionista (Gomes; Lavoura, 2021), o que restringe a função emancipadora da educação.

A publicação da Fundação Abrinq (2011) intitulada "Análise da situação dos direitos das crianças do semiárido" apresenta algumas considerações sobre a Educação Infantil, entre elas se destaca a necessidade de formação específica do corpo docente para atuar nesse segmento e uma preocupação com as condições de insalubridade das escolas, a exemplo da coleta e tratamento de resíduos sólidos. Para além do cumprimento da responsabilidade por parte do poder público municipal, o documento alerta para a necessidade de um tratamento sustentável que tenha enfoque pedagógico do problema, com o envolvimento de toda a comunidade escolar na responsabilidade da destinação dos resíduos e do reaproveitamento de materiais (Fundação Abrinq, 2011). Ressalta ainda que o tratamento dado ao problema de descarte de resíduos pela escola deve ser diferenciado e complementa que "a consciência ecológica e as alternativas de consumo devem fazer parte do universo das crianças, chamando desde a infância a atenção para o problema da sustentabilidade e do meio ambiente saudável" (Fundação Abrinq, 2011, p. 68).

O documento apresenta inúmeras recomendações direcionadas aos diferentes segmentos, entre eles às instituições de ensino superior, às quais sugere o desenvolvimento de parcerias com as prefeituras a fim de possibilitar a realização de projetos de pesquisa e extensão, identificando os problemas e intervindo com o objetivo de melhorar a situação da comunidade; e de programas de atividades educativas para a comunidade, a fim de minimizar os riscos aos quais são expostos na realidade em que vivem e de obter maior efetividade nos tratamentos aplicados.

A Fundação Abrinq (2011) reconhece os avanços significativos na formulação de políticas nacionais básicas, no entanto, ressalta que regiões críticas, a exemplo do Nordeste, em especial a região do semiárido, continuam sendo alvo de inúmeras violações de direitos humanos de crianças e adolescentes. O acesso à creche, por exemplo, ainda apresenta menor cobertura nesta região. Em documento publicado pela Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (FMCSV) (2020), no período de 2009 a 2018 houve um aumento do atendimento em creches da rede privada na maior parte dos estados brasileiros e, ainda que alguns estados da região Nordeste tenham registrado uma maior oferta na rede pública, o percentual de crianças sem cobertura da Educação Infantil ainda é bastante desigual no território.

No que se refere à mortalidade infantil, de acordo com estudo desenvolvido por pesquisadores do Núcleo Ciência pela Infância, os dados do Ministério da Saúde referentes ao período de 2017 a 2019, demonstram que as maiores médias estão concentradas nas regiões Norte e Nordeste. Os pesquisadores ressaltam ainda que, mesmo com os inúmeros avanços nas políticas públicas e expansão da cobertura na Educação Infantil do Brasil, os indicadores de saúde e educação na primeira infância permanecem piores nas regiões Norte e Nordeste (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2022).

Em 2019, a porcentagem de crianças de zero a três anos que frequentavam creches no Brasil era de 37%. A Meta 1 estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, prevê a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches para, no mínimo, 50% das crianças desse grupo etário até 2024. Apesar da ampliação da oferta de vagas, "o acesso ao ensino é desigual, dependendo de fatores como a região do país, o tipo de área (urbana ou rural), o perfil socioeconômico das famílias e a cor/raça das crianças" (FMCSV, 2020, p. 69).

O relatório apresenta dados sobre a primeira infância no Brasil, a partir de indicadores extraídos de fontes oficiais, como IBGE, Ministério da Saúde, Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional, e que são agrupados nos seguintes eixos: demografia, saúde, nutrição adequada, segurança e proteção, parentalidade e Educação Infantil. Os dados visam avaliar a situação da

primeira infância no país por meio de análises nacionais, estaduais e municipais, e subsidiar os gestores públicos no planejamento de políticas públicas coerentes com a realidade de cada território. Os eixos são baseados no modelo *Nurturing Care*, criado em 2018 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), Unicef e Banco Mundial, e dados demográficos (Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2025).

Os cinco eixos que compõem o Modelo *Nurturing Care*, ou modelo de cuidados integrais, são apontados como fundamentais para assegurar um desenvolvimento pleno e saudável na primeira infância. Esse referencial orienta políticas públicas voltadas a essa fase da vida e, entre as diretrizes previstas no eixo "saúde", está o incentivo ao brincar, à atividade física e ao contato com a natureza, aspectos que dialogam com estudos que evidenciam a importância do vínculo com o meio natural para o desenvolvimento integral das crianças (Todos pela educação, 2022; SBP, 2019; Salmi et al., 2024). Já o eixo "Educação Infantil" propõe uma "orientação aos cuidadores para a oferta de estímulos importantes para o desenvolvimento nos primeiros anos de vida" (Todos pela educação, p. 10, 2022).

No tocante ao eixo Educação Infantil, o relatório apresenta sete indicadores importantes, são eles:

1. Índice de Necessidade de Creche (INC);
2. Percentual de atendimento em creches da população de zero a três anos;
3. Percentual de atendimento em pré-escola da população de quatro a cinco anos;
4. Matrículas em creches por tipo de dependência administrativa;
5. Matrículas na Educação Infantil;
6. Matrículas em pré-escolas por cor/raça;
7. Estabelecimentos de Educação Infantil por atendimento.

2.2.3 A interação criança e natureza

Algumas abordagens pedagógicas reconhecem a relevância da interação entre a criança e o ambiente para o seu desenvolvimento integral. A abordagem de Reggio Emilia prioriza a valorização e o desenvolvimento das potencialidades de cada criança, nela o/a estudante é colocado no centro do processo de ensino aprendizagem. Toda criança é um sujeito de direitos que aprende e cresce ao se relacionar com os outros. Ela se desenvolve por meio de experiências diárias, contato com diferentes pontos de vista e mobilização de pensamentos e emoções (Costa; Silva, 2023).

A abordagem de Reggio Emilia, que se tornou uma referência mundial em Educação Infantil, surgiu em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, na cidade homônima localizada no norte da Itália. Nesse contexto, a educação das crianças foi assumida como uma responsabilidade comunitária, com a participação ativa de pais e mães na construção das escolas a partir dos escombros deixados pela guerra. Na proposta de Reggio Emilia, a expressividade e a criatividade infantil são estimuladas pela interação entre três educadores fundamentais: as professoras e os professores, a família e o ambiente, este último compreendido como um elemento pedagógico essencial e um meio de inovação na Educação Infantil.

A abordagem é fundamentada em referenciais teóricos dos trabalhos de Piaget, Vygotsky, Dewey, Montessori, tornando-se referência no início da década de 1990. Idealizada pelo pedagogo Loris Malaguzzi, a partir do contexto e das relações estabelecidas, concebe o espaço como o terceiro educador, "ele é considerado fator preponderante de aprendizagem e deve ser projetado de modo que contenha aquilo de que a criança necessita para se desenvolver, crescer e favorecer sua aprendizagem espontânea" (Costa; Silva, 2023, p. 1). Nessa abordagem, a criança é reconhecida como protagonista do próprio conhecimento, mas também reconhece as professoras e os professores e a família como partes essenciais da Educação Infantil que compartilham a confiança no potencial da criança e defesa dos seus direitos.

Em consonância com a abordagem de Reggio Emilia, em entrevista concedida pelo jornalista norte-americano Richard Louv, que cunhou o termo "déficit de natureza", é enfatizado a importância da relação criança e natureza. Segundo Louv, pesquisas revelam que crianças e adolescentes de escolas com abordagem voltada à natureza apresentam não apenas melhor desempenho em testes tradicionais, mas também desenvolvem habilidades cognitivas mais amplas, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Crianças que brincam em ambientes naturais, como parques com grama, terra e areia, sem brinquedos industrializados, tendem a criar suas próprias brincadeiras, interagir com outras sem distinções de idade, etnia ou gênero, e a colaborar mais entre si. Estudos indicam ainda que esses espaços reduzem casos de *bullying* e ajudam a aliviar sintomas de transtorno de déficit de atenção (Instituto Alana, 2022).

Os princípios da abordagem de Reggio Emilia (Costa; Silva, 2023) são:

a) A criança como protagonista: é com descobertas sensoriais que o conhecimento é construído. A experimentação empodera as crianças pequenas, que se sentem estimulados a explorar o mundo por meio das linguagens;

b) O professor como guia e aprendiz: o aprimoramento do método de ensino é fruto da escuta das crianças, considerando as particularidades de cada estudante, os aspectos cognitivo, afetivo, social e interacional. Pedagogia da relação e da escuta;
c) A arte como linguagem expressiva: ambiente educativo por meio de ateliês que oportunizam atividades como pintura, música, contação de histórias, aliadas da aprendizagem significativa. Ressalta a importância de documentar as experiências de cada criança;
d) A cooperação como base do sistema educacional: uma "escola sem muro", contribuição ativa da comunidade na construção de um processo de ensino e aprendizagem que considere as potencialidades das crianças;
e) O ambiente como terceiro professor: o espaço físico deve estimular a criança a explorá-lo com liberdade e segurança. O ambiente tem o poder de iniciar todo tipo de aprendizado social, afetivo e cognitivo, além de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades. Isso gera uma sensação de bem-estar, pertencimento e segurança nas crianças;
f) Os pais como parceiros do processo de ensino e aprendizagem: o primeiro vínculo de aprendizagem da criança é a família. A escola precisa considerar a contribuição dos responsáveis pela criança no planejamento de percursos pedagógicos;
g) A importância da documentação pedagógica: se constitui um instrumento de reflexão sobre a relação entre ensino e aprendizagem, compreensão e valorização do processo.

Nessa abordagem, a observação é um pilar essencial que busca enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer. Nesse sentido, é proposta uma pedagogia participativa, em que os direitos das crianças são respeitados, há o acolhimento e exploração dos seus interesses. Existe um foco na organização do ambiente com vistas ao bem-estar e acolhimento tanto das crianças, quanto das/os próprias/os professoras/es e das famílias, desde a seleção das cores, priorizando a escolha de cores naturais, boa iluminação e espaços para a estética.

O espaço é considerado educador por iniciar diferentes tipos de aprendizagem: afetiva, social e cognitiva; proporcionar o pensamento reflexivo; oferecer às crianças múltiplas possibilidades de comunicação, interação, investigação e exploração; possibilitar diferentes experiências de aprendizagem na interação da criança com a realidade, com ela mesma, com o outro e com o próprio espaço.

Schwalm e Robaina (2020) apresentaram um relato de experiência com a abordagem ecopedagógica numa escola de Educação Infantil no qual evidenciaram, por meio de atividades

e percursos metodológicos, a importância do contato com os elementos da natureza durante a primeira infância para a construção de relações de pertencimento e respeito pela natureza. Para isso, as autoras destacam a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores e "a vinculação entre o desenvolvimento sustentável e o processo pedagógico que tem por base temas como a promoção da vida, o equilíbrio dinâmico, a ética integral e a consciência planetária" (Schwalm; Robaina, 2020, p.213).

Spinelli, Zucco e Euzébio (2020) apresentaram as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão "Educação Ambiental: refletindo sobre a relação criança e natureza na Educação Infantil" do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), as quais corroboram a relevância da articulação entre a Educação Infantil e Educação Ambiental para o desenvolvimento integral das crianças, a partir de vivências no cotidiano escolar, como o plantio de horta, cultivo de ervas medicinais, construção de um minhocário, coleta seletiva, reciclagem de papel e outras atividades que contribuam para a construção de valores éticos, políticos e estéticos e promova as qualidades humanas e a relação consciente da criança com a natureza.

Quesada (2021) propõe um projeto de intervenção socioeducativa, denominado "*EmocioNatura*", desenvolvido em escolas da Costa Rica, que visa despertar nos participantes o conhecimento, a vivência e o afeto pela natureza, utilizando estratégias de Educação Ambiental que exploram os sentidos, a criatividade e as emoções. Por outro lado, Rosa, Kauchakje e Fontana (2021), em estudo sobre a Educação Ambiental na escola, com base na literatura internacional e na análise de pesquisas brasileiras, evidenciam a escassez de discussões sobre Educação Ambiental na Educação Superior e na Educação Infantil, bem como nas políticas públicas e na formação docente. Tal constatação revela uma lacuna significativa de estudos que articulem a dimensão ambiental à Educação Infantil nos contextos escolares.

2.3 A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS LEGAIS E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Conforme discutido nas seções anteriores, este estudo articula a Educação Infantil, a Educação Ambiental e a Educação do Campo, com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas de Educação Ambiental de professoras da Educação Infantil em escolas públicas de Educação Infantil localizadas nas áreas rurais do município de Juazeiro-BA que favorecem ou não aproximação entre a criança e a natureza. Contudo, diante da complexidade conceitual das categorias envolvidas e da escassez de referências que abordem duas ou mais delas de forma

integrada (Ribeiro; Coco, 2023; Vieira; Silva, 2023; Silva *et al.*, 2012; Silva; Pasuch, 2010), optou-se por uma abordagem exploratória, ciente dos limites para um aprofundamento teórico mais abrangente.

Considerando que a Educação Ambiental já foi abordada sob sua dimensão histórica, esta seção dedica-se à análise dos marcos legais da Educação Infantil do Campo, estabelecendo conexões com a Educação do Campo e, numa escala menor, desta com a Educação Ambiental. Ainda que essas articulações se apresentem de forma incipiente, busca-se contribuir para uma compreensão mais ampla e contextualizada do cenário educacional em foco.

Para Dantas, Soares e Santos (2020), a Educação Ambiental e a Educação do Campo surgiram em contextos históricos e sociais distintos, impulsionadas por movimentos que reivindicavam, junto ao Estado, modelos educacionais alinhados às realidades e necessidades dos sujeitos envolvidos. Com o tempo, após intensos debates e lutas por parte de movimentos e entidades relacionadas a cada temática, ambas foram incorporadas às diretrizes oficiais da educação brasileira, sendo reconhecidas como modalidades específicas. Embora constituam campos epistemológicos distintos, compartilham aproximações pedagógicas fundamentais para enfrentar as questões socioambientais de forma crítica e transformadora. Tanto a Educação do Campo quanto a Educação Ambiental emergem da organização da sociedade civil como formas de contestação ao modelo capitalista de desenvolvimento, que aprofunda desigualdades sociais e promove a degradação ambiental.

A Educação do Campo tem suas raízes nas lutas das classes populares contra a imposição do modelo liberal de educação promovido pelo Estado, que atende aos interesses da elite econômica, mas ignora as realidades culturais, sociais e políticas dos trabalhadores do campo. Nesse sentido, a Educação do Campo configura-se como um projeto contra hegemônico, que busca romper com a lógica excludente do liberalismo agrário, responsável pela marginalização e pela negação de direitos, como o acesso à terra e à cidadania plena. Inspirada por experiências socialistas em países como Rússia, Cuba, Bolívia e México, essa proposta educativa se apoia em uma perspectiva crítica, histórica e dialógica do conhecimento, voltada à transformação social (Dantas; Soares; Santos, 2020).

Dantas, Soares e Santos (2020) afirmam que, no Brasil, ainda são escassos os estudos amplos e aprofundados que possam servir de referência para a avaliação da Educação Ambiental no contexto escolar. As pesquisas existentes revelam que essa temática, na educação escolar, tem se limitado a ações pontuais, geralmente conduzidas por professoras e professores engajadas/os individualmente ou por meio de projetos interdisciplinares esporádicos, marcados por uma abordagem pragmática que enfraquece sua dimensão política.

Já a Educação do Campo constitui uma preocupação mais recente no país. O modelo de desenvolvimento econômico vigente favorece o agronegócio, a monocultura e o latifúndio, em detrimento da agricultura familiar. Nesse contexto, a educação para as populações do campo tem, ao longo da história, refletido os interesses das elites, reproduzindo no campo os mesmos padrões da escola urbana, tanto em relação aos currículos quanto à formação docente e à estrutura de supervisão (Dantas; Soares; Santos, 2020).

O direito à Educação Infantil para as crianças do campo vem sendo defendido pelos movimentos sociais campesinos desde a década de 1990 (MST, 2004). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou a reconhecer a necessidade de adequações na oferta da Educação Básica para a população "rural" (Brasil, 1996), termo utilizado na legislação brasileira, mas que não será adotado neste estudo, optando-se pelo uso da palavra campo, compreendido a partir da concepção de Caldart (2024), como um espaço construído pelas relações entre pessoas, natureza e formas de trabalho que moldam a vida local e "pelas contradições que o movimentam" (Caldart, 2024, p. 103).

Barcellos (2025) destaca que as políticas nacionais, historicamente, têm invisibilizado a realidade camponesa, desconsiderando tanto a expressiva presença de populações no campo quanto suas demandas por uma educação que dialogue com os interesses da classe trabalhadora. Ele enfatiza que, embora o Brasil tenha raízes majoritariamente agrárias, a questão fundiária sempre foi regida por uma lógica de exploração econômica da terra, herdada do processo de colonização europeia, em que o campesinato é tratado como mera força de trabalho, sem acesso à propriedade.

Nesse contexto, Barcellos (2025) observa que a escola pública tende a reproduzir uma ideologia que legitima a ordem social vigente, apresentando o capitalismo como modelo ideal e inquestionável, em consonância com os interesses do agronegócio. Em oposição a essa lógica, ressalta que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assim como a proposta de Educação do Campo, propõe uma abordagem pautada na luta de classes e na busca pela emancipação humana (Barcellos, 2025, p. 73).

2.3.1 Aspectos históricos da Educação do Campo e da Educação Infantil para o campo

Pelacani e Stortti (2018) realizam um levantamento das políticas de educação no Brasil, com foco no período de 1930 a 1990, especialmente naquelas voltadas às populações do campo. As autoras analisam a conjuntura dessas políticas públicas nesse recorte temporal, destacando também as contribuições da educação popular e dos movimentos sociais do campo para a

consolidação da Educação Ambiental. Ao adotar uma perspectiva crítica dessa vertente educativa, buscam contribuir para a descrição de um percurso histórico-social e pedagógico.

Com base na análise do cenário econômico e educacional da época, marcado pela industrialização, mecanização da agricultura, migração do campo para a cidade, pela concepção inicial da educação escolar como solução para os problemas sociais urbanos e do campo, pela elaboração do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" em oposição à escola tradicional; Pelacani e Stortti (2018) ressaltam que a educação brasileira refletia diretamente as influências políticas e econômicas daquele contexto. Segundo as autoras, a partir da Revolução de 1930, o sistema educacional foi reorganizado pela Reforma Francisco Campos, membro do governo de Getúlio Vargas e representante do movimento de renovação da educação nacional. Essa reforma estruturou o ensino e instituiu políticas como o Plano Nacional de Educação, consolidando diretrizes que moldariam o sistema educacional nas décadas seguintes.

Nesse contexto, a Constituição de 1934 contemplou, pela primeira vez na história do país, as populações rurais (Brasil, 2001), ao estabelecer no parágrafo único do artigo 156, que trata do financiamento da educação, o seguinte dispositivo: "para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual" (Brasil, 1934 *apud* Pelacani; Stortti, 2018). Para Reis (2011; 2004) essa inclusão tardia evidencia o histórico de negligência das políticas públicas voltadas às populações rurais, especialmente no que se refere ao acesso à educação. A oferta de educação pública, gratuita e de qualidade é fruto de muitas lutas de movimentos sociais que defendiam, e ainda defendem, o acesso à educação para todas as pessoas.

O Parecer nº 36/2011, que trata das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, apresenta contribuições relevantes para a compreensão do contexto histórico-social em que ocorreu a inclusão da Educação do Campo no ordenamento jurídico educacional do país, contemplando desde os interesses da elite patronal até o diálogo com os ideais defendidos pelos movimentos sociais campesinos, num campo de disputa fundamentado por diferentes concepções políticas e ideológicas. O documento destaca que a ausência de menções à educação rural (à época ainda não se utilizava o termo Educação do Campo) nas Constituições de 1824 e 1891 revela tanto o descaso das elites dirigentes em relação ao campo quanto a permanência de uma cultura marcada pela concentração fundiária e pela herança do trabalho escravizado (Brasil, 2001).

Entretanto, o parecer ressalta que há diferentes interpretações quanto ao sentido do dispositivo constitucional de 1934. Para alguns, trata-se de uma tentativa de interiorizar o ensino, rompendo com a lógica expansionista e centralizadora das elites em um país

predominantemente agrário. Para outros, representa uma estratégia de controle social, voltada a conter tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que perpetua práticas de dominação e abuso de poder (Brasil, 2001).

Pelacani e Stortti (2018) ressaltam que à época, não havia um sistema nacional de educação consolidado, e a demanda por escolarização emergia principalmente das classes médias em ascensão, que viam na educação uma via de mobilidade social e acesso ao mercado de trabalho urbano. Por outro lado, no campo, prevalecia a ausência de uma valorização da educação como direito de cidadania, agravada por práticas agrícolas rudimentares que não exigiam escolarização ou alfabetização, o que dificultava a formulação de políticas educacionais voltadas às necessidades do campesinato.

Diante desse cenário de intensas disputas, marcado pela pressão constante dos movimentos camponeses por mudanças na estrutura fundiária e por melhores condições de vida, somada à repressão às tentativas de organização sindical, começaram a ocorrer transformações significativas no campo. Desde a década de 1930, programas educacionais passaram a integrar estratégias voltadas à modernização agrária, promovidas tanto por iniciativas estatais quanto por ações dos próprios movimentos sociais. Nesse contexto, a educação tornou-se uma ferramenta de mobilização e organização, dando origem a uma pedagogia própria dos movimentos do campo, orientada para a garantia de direitos e a transformação da realidade dos trabalhadores rurais (Pelacani; Stortti, 2018).

As autoras seguem com apontamentos históricos relevantes que contribuem para a compreensão da concepção de educação pública vigente naquele período e de suas implicações para o papel da escola na contemporaneidade. Nesse sentido, destacam que, em 1942, com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, o Estado consolidou sua atuação na área educacional por meio da Reforma Capanema, conduzida por Gustavo Capanema. Ainda que parciais, essas medidas reorganizaram o sistema de ensino de forma centralizadora, burocrática e dualista, atendendo aos interesses do setor empresarial ao alinhar a educação à formação da força de trabalho dentro da lógica capitalista (Pelacani; Stortti, 2018).

De acordo com Pelacani e Stortti (2018), a Reforma Capanema consolidou a proposta de formação educacional voltada para a industrialização, incentivando a expansão das escolas técnicas. Os decretos-leis que a fundamentaram organizaram o ensino profissional nas áreas industrial, comercial e agrícola; e deram início à reflexão sobre a necessidade de uma educação específica para o campo. A partir desse período, a educação rural passou a ganhar espaço nas políticas públicas, com a criação de instituições como a Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais e a Associação de Crédito e Assistência Rural (atualmente Empresa de

Assistência Técnica e Extensão Rural). Influenciadas por políticas norte-americanas, essas iniciativas promoveram ações de Extensão Rural, como clubes agrícolas e conselhos comunitários, que se diferenciavam do modelo escolar tradicional por apresentarem maior flexibilidade e foco no desenvolvimento comunitário.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inspirada pelas diretrizes da Unesco e pelo mesmo contexto ideológico que orientou outras iniciativas voltadas ao campo. A campanha tinha como objetivo promover mudanças nos hábitos e nas condições de vida das comunidades campesinas, estimulando o aproveitamento de seu potencial interno com base em métodos científicos. Seu propósito central era integrar a população do campo ao projeto de desenvolvimento econômico nacional por meio da Educação de Base (Pelacani; Stortti, 2018).

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, com a intensificação da industrialização e da urbanização no Brasil, a questão fundiária passou a ocupar lugar central nos debates sociais. Nesse período, foram propostas políticas voltadas à educação agrícola e à reforma agrária, em geral sustentadas por uma perspectiva conservadora e hegemonicamente dominante. O governo de João Goulart propôs as Reformas de Base, nas quais a reforma agrária assumiu papel de destaque como um dos principais temas das disputas sociais. A terra, enquanto meio de produção associado ao trabalho camponês, tornou-se foco de conflito entre projetos antagônicos de sociedade, educação e trabalho (Pelacani; Stortti, 2018).

Nesse contexto, a educação rural e o ensino agrícola passaram a ser definidos por interesses internacionais, sob o argumento de combate ao analfabetismo no campo. No entanto, de acordo com Pelacani e Stortti (2018), tais ações estavam alinhadas à lógica da Guerra Fria e à contenção do comunismo, refletindo interesses geopolíticos e econômicos externos que influenciaram as políticas educacionais voltadas às populações do campo. É nesse cenário que surgem, no Nordeste, as Ligas Camponesas e, por iniciativa do governo federal, a Superintendência de Reforma Agrária. Ambas voltadas à mobilização social e à redistribuição de terras, essas iniciativas enfrentaram forte repressão das elites dominantes, contribuindo para o ambiente de instabilidade que culminaria no golpe militar de 1964. De forma paradoxal, o regime militar chegou a instituir políticas e órgãos voltados à reforma agrária; no entanto, tais ações não alcançaram os objetivos de transformação social que propunham (Pelacani; Stortti, 2018).

Durante a década de 1960, ganha força no Brasil o movimento de educação popular, voltado à conscientização da população adulta e à ampliação da participação política, especialmente no campo. Esse processo marca o fortalecimento das lutas sociais por terra e

educação. Destacam-se, nesse contexto, o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, ambos influenciados pela Pedagogia Nova e orientados por princípios cristãos inspirados na teologia da libertação. A educação popular passa, então, a ser compreendida como instrumento de transformação social, definida como uma "educação feita do povo, pelo povo e para o povo" (Saviani, 2013, p. 317 *apud* Pelacani; Stortti, 2018).

O MST (2004), em publicação sobre a Educação Infantil, também apresenta apontamentos históricos que contribuem para a compreensão das especificidades desse segmento educacional no Brasil. No contexto do golpe militar, a instauração de uma nova ordem política e econômica, aliada à crescente inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, impulsionada também pelo movimento feminista, agravou as condições de vida das classes populares, intensificando as desigualdades sociais e fomentando a organização popular.

Assim, o MST (2004) pontua que, diante da inatividade dos canais tradicionais de luta, como sindicatos e associações de moradores, surgiram novas formas de mobilização no seio da sociedade civil, especialmente por meio de grupos religiosos (vinculados à Igreja Católica) e de grupos de mulheres. Estes últimos se consolidaram como importantes espaços de reivindicação, com destaque para a luta pelo direito às creches.

A resposta institucional às demandas por atendimento às crianças pequenas se deu, inicialmente, por meio do modelo de Desenvolvimento de Comunidade, cujo objetivo era promover a Integração Nacional. Em 1974, foi lançado o Projeto Casulo pela extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA), constituindo-se no primeiro programa de Educação Infantil em larga escala no país. O projeto utilizava mão de obra voluntária ou de baixo custo, geralmente sem critérios técnicos ou formação específica, e fazia uso de recursos locais. Tais programas de massa eram influenciados por propostas oriundas de agências internacionais ligadas à ONU, sobretudo o Unicef (MST, 2004).

Nas grandes cidades, como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Recife, o movimento por creches ganhou força. Para a população de baixa renda, a creche passou a ser percebida como uma necessidade central, e a luta por esse direito tornou-se pauta recorrente em diversas associações populares. Essas organizações mobilizavam-se tanto para pressionar o Estado quanto para buscar soluções alternativas diante da ausência de políticas públicas eficazes (MST, 2004).

Para Pelacani e Stortti (2018), a educação rural no Brasil desenvolveu-se sob forte influência dos interesses do capital, com a adoção de programas, currículos e materiais pedagógicos oriundos de contextos urbanos, frequentemente descolados das realidades e

necessidades específicas do campo. Tanto na esfera escolar quanto nas práticas educativas não escolares, prevaleceu uma lógica voltada à adaptação da força de trabalho do campo às exigências tecnológicas e produtivas de cada região, mantendo traços de uma abordagem colonial e exploratória, ainda que revestida pelo discurso de modernização e desenvolvimento agrário.

Reis (2011) reitera que a defesa da educação era reivindicada por uma pequena parcela da população brasileira e quando os poderes públicos atendiam às reivindicações, ofereciam uma "educação 'universalizada', baseada em um parâmetro único para um país tão diverso e plural como o Brasil, não diferenciando nem os livros didáticos que eram e continuam sendo adotados sem qualquer diferenciação de norte a sul e de leste a oeste do país ou mesmo no campo ou na cidade" (Reis, 2011, p. 48).

A inserção da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remonta às primeiras décadas do século XX, período marcado pelo crescimento dos debates sobre o papel da educação na contenção do êxodo rural e no aumento da produtividade agrícola. As transformações nos padrões migratórios da população despertaram a atenção de diversos setores, econômicos, sociais e políticos, como evidenciam os registros de seminários e congressos realizados à época. No entanto, as propostas educacionais atendiam a interesses dos setores agrário e industrial, com foco em uma formação moralizante que via o trabalho como meio de disciplina (Pelacani; Stortti, 2018).

Nesse sentido, a Constituição de 1988 reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado, assegurando seu caráter de direito público subjetivo, válido tanto para populações urbanas quanto do campo. Com isso, os princípios constitucionais passam a garantir o acesso à educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a Educação do Campo, em qualquer região do país, mesmo não havendo menção ao termo no corpo do texto. Assim, possibilitou a sua inclusão nos demais dispositivos legais e normativos, orientados pela previsão da Carta Magna. Ressalta-se ainda que ao dispor sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), por meio de legislação específica, a Constituição de 1988 contribuiu para reativar o debate em torno da Educação do Campo e da formulação de políticas públicas voltadas às especificidades do campo (Brasil, 2001).

O Parecer CNE/CEB nº 36/2001 pontua que a maioria dos textos constitucionais tratou a educação escolar do campo de forma periférica e residual, refletindo, salvo exceções conjunturais, os interesses dos grupos hegemônicos. As mudanças nesse cenário ocorreram principalmente por força da atuação dos movimentos sociais do campo, cuja mobilização possibilitou avanços significativos, como a realização da Conferência Nacional "Por uma

Educação Básica do Campo" (Arroyo, 1999). Esse evento, realizado no estado de Goiás, promovido com a participação de diferentes organismos da sociedade, a saber: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB), teve como principal contribuição a redefinição do papel do campo e da educação a ele vinculada, a partir de novas bases políticas e sociais.

Na palestra intitulada "Educação Básica e Movimentos Sociais do Campo", Arroyo (1999) traz perguntas cruciais sobre a educação do/no campo e a atuação dos movimentos sociais. Em um dos trechos da palestra, o autor é questionado sobre a Educação Básica do Campo que estava (está) sendo construída no final da década de 1990 (e nos dias atuais) e reconhece a existência de práticas educativas inovadoras que estavam (estão) em desenvolvimento nos mais diferentes territórios e segmentos da sociedade, as quais precisam ser "recolhidas/captadas" pelos/as educadores/as (Arroyo, 1999). Para isso, destaca a importância de encontros para entendimento e compartilhamento do que é educativo e está sendo produzido na atuação do movimento social do campo.

O documento traz ainda a presença da educação rural nas constituições estaduais, que abordam, em geral, a adequação da escola ao contexto do campo, adaptando currículos, calendários e práticas pedagógicas às suas especificidades. Alguns estados destacam a necessidade de expandir o acesso à educação nessas áreas, por meio da interiorização do ensino, aumento de vagas e melhorias na infraestrutura. Além disso, há a previsão de ações voltadas à valorização das/os professoras e professores que atuam nesse contexto (Brasil, 2001).

Discorre também sobre a Educação do Campo no âmbito das leis de diretrizes e bases da educação brasileiras, ressaltando algumas mudanças para atender aos preceitos da Carta Magna, porém salienta que somente a lei nº 9.394 (Brasil, 1996) avança em relação às especificidades da educação do campo.

> Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país (Brasil, 2001, p. 17).

Com o fim da ditadura e o processo de redemocratização, as mobilizações sociais ganharam novo fôlego, especialmente a luta pela reforma agrária, que contribuiu para fortalecer a demanda por uma educação voltada às realidades do campo. Em termos legais, o artigo 28 da

LDB prevê que “na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996). Entre essas adaptações, destaca-se a exigência de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos/as estudantes das escolas do campo, incluindo a possibilidade de utilização, entre outras, da pedagogia da alternância (Brasil, 1996, art. 28, inciso I).

Ressalta-se que a inclusão da pedagogia da alternância foi formalizada apenas em 2023, por meio da Lei nº 14.767 (Brasil, 2023). Essa lei também dispõe sobre o fechamento de escolas do campo, determinando que tal ação deverá ser “precedida de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (Brasil, 1996, art. 28, parágrafo único).

O texto legal menciona a Educação do Campo, embora ainda utilize a terminologia “rural” para se referir à população e ao modo de vida campesino. É importante, contudo, destacar a diferença entre os termos educação rural, utilizado nas primeiras referências ao campo no ordenamento jurídico educacional brasileiro (Brasil, 2001; Pelacani; Stortti, 2018); e Educação do Campo, concebida como um projeto social contra hegemônico protagonizado por movimentos sociais do campo. Essa concepção está profundamente enraizada nas lutas sociais dos povos camponeses, expressando suas demandas por direitos fundamentais, entre eles o acesso a uma educação pública, contextualizada e emancipadora (Sena, 2020, p. 213).

Nesse contexto, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 salienta que, embora a educação estivesse prevista em todas as constituições brasileiras, a educação rural foi historicamente negligenciada, com raros reconhecimentos de suas especificidades (Brasil, 2012; 2001). Ainda segundo o Parecer, a Educação do Campo, historicamente referida na legislação como educação rural, abrange uma ampla diversidade de territórios e modos de vida. Isso inclui, além das áreas agrícolas, regiões florestais, pecuárias e mineradoras, bem como comunidades pesqueiras, ribeirinhas, caiçaras e extrativistas. Dessa forma, o campo é concebido não apenas como um espaço não urbano, mas como um território plural, onde se constroem as condições de existência social e se realizam os processos humanos de produção e vida coletiva.

No tocante à Educação Infantil do campo, as primeiras discussões sobre esse segmento no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ocorreram em 1996, durante um evento de formação que impulsionou diversas ações formativas e resultou na constituição de um coletivo dedicado a pensar a Educação Infantil no âmbito do Movimento. A partir desse processo, em alguns estados, as creches passaram a ser chamadas de “Círculos

Infantis", em referência à experiência educacional cubana. Posteriormente, após amplos debates realizados nos coletivos estaduais e nacionais de educação, optou-se pela adoção do termo "Ciranda Infantil" para designar os espaços destinados à Educação Infantil. A escolha remete à cultura popular brasileira, às danças e brincadeiras infantis, simbolizando valores como cooperação, coletividade e valorização da infância (MST, 2004).

A partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a), consolidaram-se orientações específicas voltadas às particularidades do campo. Atualmente, a Educação do Campo conta com um arcabouço normativo importante para a organização das escolas do campo, resultado de avanços legais e das lutas dos movimentos sociais. Assim, após intensos debates com participação de movimentos sociais e sindicais do campo, instâncias governamentais e pesquisadores (Brasil, 2014a), a Educação Infantil passou a ser contemplada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002b), que estabelecem um "conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [...]" (Brasil, 2002b, art. 2º). O documento prevê a oferta desse nível de ensino nas comunidades campesinas e define como qualificação mínima para a docência a formação inicial em curso de licenciatura.

Assim, após um amplo processo de estudos e debates entre instâncias governamentais e diferentes segmentos sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a) incorporaram elementos das Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo (Brasil, 2008), representando um avanço significativo no reconhecimento das especificidades do campo nas políticas públicas educacionais do país (Brasil, 2014a). Sena (2020) admite que as Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo representaram um avanço para o cenário nacional da educação brasileira. Brito e Silva (2024) também reconhecem a relevância das Diretrizes Operacionais como uma política pública para a Educação do Campo, e acrescentam o Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010b), como instrumento normativo que consolidou a Educação do Campo por meio da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

2.3.2 Aspectos teórico-práticos da Educação do Campo no contexto da Educação Infantil

Segundo Caldart (2024), a Educação do Campo se sustenta em três pilares fundamentais: 1) a luta social dos povos do campo por seus direitos, em especial o direito à educação pública;

2) a valorização da agricultura camponesa como forma de resistência à lógica do agronegócio e à expropriação capitalista; e 3) uma concepção de educação orientada à emancipação humana, à justiça e à igualdade social. Em consonância com essa concepção, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 destaca que a Educação do Campo se distancia de visões nostálgicas que romantizam o passado rural como um tempo de fartura e harmonia, abordagem presente em parte da literatura, ao ignorar os intensos conflitos em torno da posse da terra e as disputas entre forças econômicas, sociais e políticas.

Paralelamente, interpretações idealizadas da vida urbana e do processo de urbanização, adotadas por alguns estudiosos, contribuem para a percepção de que a realidade do campo é transitória e tende a desaparecer diante da expansão urbana, sendo frequentemente associada ao atraso (Santana; Borghi, 2020). Essa perspectiva também se reflete nas políticas educacionais, que, em geral, tomam o urbano como modelo normativo e tratam o campo como uma realidade secundária, a ser adaptada ou superada (Brasil, 2001).

Em contrapartida, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 reconhece que os movimentos sociais do campo lutam por transformações que, embora ainda não plenamente concretizadas, apontam para um ideal de educação inclusiva e crítica à ordem vigente. Suas reivindicações cotidianas revelam a urgência de romper com modelos excludentes e construir uma escola sintonizada com as realidades, os saberes e os modos de vida do campo. Durante evento nacional sobre educação rural e desenvolvimento local sustentável, destacou-se que o campo deve ser compreendido como um espaço heterogêneo, marcado pela diversidade econômica, que inclui atividades agrícolas e não agrícolas (pluriatividade), pela atuação ativa de movimentos sociais, pela multiculturalidade, pela demanda por uma Educação Básica de qualidade e pela crescente interação com os meios de comunicação e a cultura letrada (Brasil, 2001).

Em pesquisa nacional desenvolvida em municípios das cinco regiões do país, fruto de uma cooperação técnica entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Ministério da Educação (MEC), com a colaboração de outras universidades e entidades, buscou-se caracterizar as práticas educativas com crianças de zero a seis anos residentes em áreas rurais, com o objetivo de subsidiar políticas públicas. O estudo foi motivado por demandas de pesquisadores/as, gestores/as, professoras e professores e movimentos sociais e sindicais do campo, durante o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, que apontaram a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a realidade educacional das infâncias do campo (Brasil, 2012c).

Entre os resultados, destacou-se que, nas escolas observadas, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), quando existentes, não apresentam referências à Educação do Campo. O

relatório salienta que esse dado é preocupante, considerando que a maioria dessas instituições está localizada em áreas rurais e atende a crianças que vivem nesses contextos, evidenciando a ausência de um planejamento pedagógico alinhado à realidade dos sujeitos que deveriam ser contemplados (Brasil, 2012c).

Outro aspecto relevante evidenciado no relatório síntese (Brasil, 2012c) refere-se à precariedade da infraestrutura das escolas de Educação Infantil (Brasil, 2024f; Fundação Abrinq, 2023; FMCSV, 2023). Grande parte das instituições do campo funciona em prédios que não foram originalmente construídos para a Educação Infantil, sendo adaptações de residências ou sedes de associações. Essa condição contraria o princípio de que o espaço físico deve também cumprir uma função pedagógica, promovendo o desenvolvimento integral, a interação e o bem-estar das crianças.

Em estudos mais recentes desenvolvidos pela equipe do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (Lapope) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em colaboração com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2023), com base nos dados da Educação Infantil do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021 e do Censo Escolar de 2022, a partir de questionários online respondidos por gestores/as municipais, diretores/as e professoras e professores das redes pública e privada, verificou-se, com base em um indicador simples que contabiliza a presença de sete tipos de equipamentos destinados ao público infantil (como tanque de areia, gira-gira, gangorra, escorregador, casinha, balanço e brinquedo para escalar), que as escolas das regiões Norte e Nordeste possuem, em média, 2,2 e 2,1 desses itens, respectivamente. Já as instituições das regiões Sudeste e Centro-Oeste contam com uma média de 4,0 equipamentos, enquanto as do Sul alcançam a média de 4,8. Quanto à localização, as escolas situadas em áreas urbanas apresentam, em média, 3,8 equipamentos, ao passo que as rurais possuem apenas 1,3 (FMCSV, 2023).

Além disso, muitas dessas escolas reproduzem o modelo urbano de educação, com estruturas limitadas e descontextualizadas da realidade local. Ainda de acordo com o documento, essa configuração desconsidera os modos de vida campesinos, as especificidades da infância no campo e o potencial educativo do ambiente natural e cultural em que essas instituições estão inseridas (Brasil, 2012b).

Sobre a qualidade da Educação Infantil no campo, Brito e Silva (2024) destacam que é fundamental que as escolas localizadas em áreas rurais contem com infraestrutura adequada e profissionais capacitadas/os para atender às especificidades das crianças desse contexto. Todavia, os documentos normativos mais recentes apresentam orientações que favorecem a manutenção da precariedade das escolas do campo, conforme Sena (2020, p. 314) argumenta

que tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2016a) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professoras e professores (Brasil, 2024) representam a consolidação de um projeto alinhado aos interesses do grande capital, voltado à conformação da formação da classe trabalhadora segundo a lógica empresarial e às reformas educacionais em curso.

Sena (2020) também ressalta que algumas medidas adotadas pelo governo federal buscaram eliminar a dimensão crítica e contra hegemônica da educação escolar, enfraquecendo seu papel social, a exemplo do veto à Agenda 2030 da ONU ao sancionar o Plano Plurianual da União (PPA) para o período de 2020 a 2023. Como afirma Sena (2020, p. 319), "sem a dimensão política, a educação não enfrenta a hegemonia, não rompe processos, não provoca indagações. É uma educação morta, fria, insípida e subserviente."

Em seu estudo, que objetivou compreender quais desafios teórico-práticos estão colocados para a Educação do Campo no contexto da cultura digital, Sena (2020) defende que

> a realidade concreta tem apontado que, mesmo no cenário de investidas tão vorazes do capital sobre a Educação, há inúmeras ações de resistência aos seus princípios e valores. As Escolas Família Agrícola (EFAs), as escolas dos movimentos, escolas comuns de redes e sistemas de ensino, as universidades e muitos outros coletivos docentes são núcleos de práticas contra hegemônicas que permanecem ativos, embora não deixem de viver as contradições e desafios [...] (p. 381-382).

Sobre a Educação do Campo no contexto escolar da Educação Infantil, Santana e Borghi (2020) compreendem que as crianças do campo, como todas as demais, têm direito à essa etapa da Educação Básica, que deve respeitar as particularidades de seu território. Essa visão integra a Educação do Campo, proposta por movimentos sociais, construída com a participação da comunidade e voltada à sua cultura e necessidades. Para as autoras, reivindicar educação nas escolas do/no campo é afirmar o direito ao território e ao reconhecimento das crianças camponesas como sujeitos históricos e de direitos, que constroem saberes e culturas a partir de suas vivências e relações cotidianas (Santana; Borghi, 2020, p. 3).

No recorte territorial da presente tese, no que tange à Educação do Campo, o Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia – 2022 a 2032 (Bahia, 2023) prevê em uma das diretrizes voltadas para o fortalecimento do acesso e permanência na Educação Básica, tendo como foco uma abordagem contextualizada, inclusiva, integral e sensível às interseccionalidades de crianças e adolescentes, o desenvolvimento de PPPs que atendam as questões relativas à Educação do Campo.

No contexto da legislação para a Educação Ambiental, a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) alterada pela lei nº 14.393, propõe ações de "debate sobre as mudanças climáticas e seus impactos nas cidades e no meio rural, com a participação dos Poderes Legislativos estaduais, distrital e municipais" durante a "Campanha Junho Verde" (Brasil, 2022), no entanto, não contempla a Educação do Campo. As DCNEA também não fazem menção ao Campo enquanto recorte territorial (Brasil, 2012c).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014b), prorrogado até 31 de dezembro de 2025 (Brasil, 2024g), prevê que os entes federados estabeleçam em seus respectivos planos de educação estratégias que "considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (Brasil, 2014b).

Os Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil reconhecem as especificidades da Educação Infantil do Campo e preveem que os/as profissionais que atuam nesse segmento devem "possuir formação nas modalidades específicas e na Educação Infantil" (Brasil, 2024b, p. 14). O documento já traz uma ênfase à Educação do Campo e propõe as seguintes diretrizes:

- **Atendimento territorializado**: é fundamental garantir que a oferta de creches e pré-escolas para as populações do campo, das águas, das florestas, indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais ocorra em seus próprios territórios. Essa medida visa evitar o deslocamento de bebês e crianças, a nucleação de turmas e, sobretudo, o uso do transporte escolar extracampo;
- **Avaliação institucional diferenciada**: a avaliação da educação em creches e pré-escolas voltadas para esses contextos específicos deve contar com a participação ativa de professoras e professores e lideranças locais. É necessário utilizar instrumentos avaliativos que respeitem e considerem as especificidades pedagógicas, culturais e sociais de cada realidade;
- **Materiais pedagógicos contextualizados**: deve-se assegurar a oferta de livros e outros materiais pedagógicos que atendam aos interesses dos bebês e das crianças de diferentes faixas etárias, contemplando as diversidades culturais e as especificidades do campo, das águas e das florestas.

Barcellos (2025), em estudo que analisa a política de Educação Infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em uma escola localizada no estado do Paraná, destaca as contribuições dessa experiência para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à Educação Infantil no Campo. O autor reconhece a ausência de uma política específica para a primeira infância nas áreas rurais. Essa lacuna se manifesta tanto na menor taxa de

atendimento no campo em comparação às áreas urbanas quanto na carência de concepções pedagógicas que considerem as especificidades da Educação Infantil na modalidade da Educação do Campo (Barcellos, 2025, p. 16).

Contudo, a recente atualização dos Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2024b) já contempla parcialmente algumas das demandas históricas apresentadas pelos movimentos sociais do campo, conforme descrito no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) para a Educação Infantil no Campo (Brasil, 2014a). Para Dantas, Soares e Santos (2020), a presença das crianças pequenas e de suas famílias na escola representa uma forma legítima de resistência e afirmação. Ao reivindicar uma educação realizada em escolas do campo e voltada para sua realidade, elas exigem o reconhecimento das crianças do campo como sujeitos históricos e de direitos, que constroem saberes e culturas por meio de suas vivências e práticas cotidianas.

Kolling, Cerioli e Caldart (2002) reconhecem as especificidades da educação para infâncias do campo e as reconhecem como sujeitos sociais com diferentes identidades, mas também uma identidade comum, que têm história, cultura, que têm direitos sociais e humanos que precisam ser respeitados, legitimados, atendidos.

Nesse sentido, Arroyo (1999) apresenta reflexões importantes sobre o lugar da infância na Educação Básica do Campo e sobre os processos educativos que são inerentes aos Movimentos Sociais do Campo, a exemplo do MST. O autor reconhece a força desses movimentos na construção de experiências escolares inovadoras (Arroyo, 1999; Vieira, Côco, 2017) que estão imbricadas "às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo" (Arroyo, 1999, p. 10), ultrapassando a dimensão do espaço físico de localização (educação no campo) para a dimensão territorial (educação do campo), que abrange aspectos econômicos, históricos e socioculturais, em detrimento de uma perspectiva dicotômica entre campo e cidade, "rural" e urbano (Sabourin, 2002).

Retomando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002), elas apresentam "eixos norteadores" que precisam ser considerados no estabelecimento de parcerias para a promoção de Educação Básica do campo, entre eles estão: "o direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável; e o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo" (Brasil, 2002b, art. 4º, incisos II, IV).

Arroyo (1999) salienta que "os saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola" (Arroyo, 1999, p. 22). O autor fala sobre o humanismo que ainda está presente no campo, reconhecendo-o como uma

qualidade social, vinculando a educação com a luta, a saúde, a reforma agrária, a participação, a cooperação e outras questões que envolvem o povo do campo (Arroyo, 1999).

2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A formação inicial e continuada das/os profissionais da educação é assegurada pela legislação educacional brasileira (Brasil, 1996) e está contemplada em metas do PNE (Brasil, 2014b), devendo ser garantida pela União, Distrito Federal, estados e municípios. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b) também reconhecem a importância da formação específica para as/os profissionais da Educação Infantil para a oferta de um atendimento de qualidade para as crianças, a fim de que elas sejam respeitadas em suas diversidade e multiplicidades. O documento prevê "ações de formação continuada sobre a primeira infância, relações étnico-raciais e a rede de proteção à infância para as/os profissionais da Educação Infantil, a fim de fortalecer sua atuação" (Brasil, 2024b, p. 23).

No tocante ao desenvolvimento profissional, os Parâmetros dispõem sobre o alinhamento das ações e dos conteúdos de formação dos/as profissionais da Educação Infantil aos documentos oficiais e normativos da educação socioambiental. Também reconhece o/a docente como uma das dimensões imprescindíveis para a qualidade da Educação Infantil e a formação inicial e continuada como necessária para a garantia dessa qualidade, aliada à valorização e condições de trabalho adequadas para esse/a profissional. Para isso prevê a dimensão denominada "Identidade e formação profissional" (Brasil, 2024b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica também contemplam a Educação Ambiental e a concebem, em conjunto com outros conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, como pertencente ao Núcleo I denominado "Estudos de Formação Geral", e um dos saberes essenciais para a compreensão da educação e do processo de escolarização, constituindo base comum a todas as licenciaturas (Brasil, 2024e).

Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil já previam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências 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; promovam 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" (Brasil, 2010a, p. 26).

Portanto, o documento ressalta a necessidade de pensar contextos educativos que proporcionem o contato da criança com a natureza, contemplando não apenas a perspectiva do cuidado, mas também do conhecimento, do encantamento, da interação o que favorece a construção da consciência ecológica prevista na lei nº 9.795 (Brasil, 1999).

Para compreender a formação docente de profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil no Brasil, é fundamental retomar aspectos históricos que contribuíram para a construção da identidade dessas/es educadoras/es. Barbosa (2011) destaca que, ao longo da história, a formação e o perfil das/os educadoras/es da Educação Infantil foram moldados de acordo com as expectativas sociais de cada época. Até as primeiras décadas do século XX, por exemplo, essas/es profissionais eram frequentemente associadas/os à figura materna, sendo valorizadas qualidades como cuidado, afeto e dedicação. Isso porque exerciam funções que se aproximavam das desempenhadas por mães, enfermeiras, professoras e assistentes sociais. Naquele período, eram chamadas de "jardineiras", termo influenciado por Froebel, cuja proposta pedagógica previa o acompanhamento do desenvolvimento natural da criança. A formação dessas profissionais ocorria em escolas normais e institutos de educação, por meio de cursos intensivos, palestras e estágios.

Fortini (2024) contribui com reflexões sobre o perfil da/o profissional da Educação Infantil a partir da análise de processos históricos que influenciaram a chamada "feminização do magistério" no Brasil. Seu objetivo é compreender a relação entre a docência na Educação Infantil e o gênero feminino, destacando como essa trajetória foi atravessada por dinâmicas sociais, políticas e econômicas. A autora evidencia as contradições e ambiguidades envolvidas na inserção da mulher no ensino, especialmente no nível primário, apontando como esses processos impactaram a formação docente e construíram uma identidade profissional profundamente marcada pelo gênero.

Santana e Borghi (2020) propõem discutir em que medida o direito à Educação Infantil é efetivado no contexto da Educação do Campo, e quais são os principais desafios relacionados à formação docente voltada às especificidades da infância camponesa. A partir dessa reflexão, evidenciam a necessidade de um currículo formativo que prepare as professoras e os professores para atuarem de forma ética, política, pedagógica e cultural, com foco na emancipação dos sujeitos do campo e no reconhecimento desse território como espaço legítimo de vida, saber e produção. Apesar dos avanços legais na Educação do Campo, persistem desafios significativos para assegurar o pleno direito à educação, especialmente no que diz respeito à formação

docente, infraestrutura escolar, transporte e à produção de materiais didáticos que considerem as especificidades dos/as estudantes do campo (Brasil, 2012c).

O cuidado e a educação de crianças de até seis anos foram atribuídos às mulheres, geralmente sem formação específica e com baixa remuneração (Fortini, 2024; Barbosa, 2011; MST, 2004). Nesse período, a formação exigida das profissionais era mínima, baseada na reprodução de comportamentos e valores. A partir da lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, exigindo formação mínima em magistério. Fortini (2024) ressalta que, mesmo com a exigência legal, essa etapa foi, por muito tempo, tratada como assistência emergencial, negligenciando seu caráter pedagógico e a valorização profissional. Barbosa (2011) complementa destacando que até a década de 2000, apesar das mudanças legais desde os anos 1980 e 1990, a atuação dessas profissionais ainda era marcada por um caráter doméstico e vocacional, associado a termos como “tia”, “babá” ou “cuidadora”, reforçando o preconceito e a desvalorização da função.

Brito e Silva (2024) acrescentam que a exigência legal de formação inicial em nível superior para atuar na Educação Infantil (Brasil, 1996) provocou uma busca intensa para o cumprimento da lei e a expansão da oferta de cursos superiores, principalmente pela iniciativa privada, muitos deles em formato a distância, sem a devida fiscalização da qualidade dessa oferta. Apesar da expansão, a oferta da Educação Superior não foi acompanhada pela valorização da pesquisa ou pela integração entre ensino e pesquisa. Mesmo com financiamento estatal, faltou investimento em práticas pedagógicas adequadas aos contextos das instituições formadoras e às necessidades das/os estudantes-professoras e professores. Nesse contexto, foi criado em 2005 o ProInfantil, programa nacional voltado à formação de professoras e professores em nível médio que já atuavam na Educação Infantil, mas sem a qualificação necessária, sendo todas as participantes do gênero feminino (Barbosa, 2011).

Sobre as práticas pedagógicas da época, Barbosa (2011) afirma que seguiam as tendências teóricas do período, influenciadas por educadores como Froebel, Montessori, Dewey e outros, refletindo os ideais da educação nova e liberal. Nesse sentido, a formação das professoras de jardins de infância e escolas maternais exigia especialização, especialmente para aquelas oriundas do magistério primário. No caso das escolas maternais, era comum exigir um curso específico no Instituto de Higiene.

Contudo, segundo Barbosa (2011) essas exigências de formação estavam ligadas não apenas a questões pedagógicas, mas também à origem social das educadoras, muitas delas pertencentes à classe média e alta, para quem o trabalho com crianças pequenas era visto como uma extensão da função materna e socialmente aceitável. Já para instituições voltadas ao

atendimento de crianças pobres, cujas mães trabalhavam fora, não havia o mesmo rigor na formação das profissionais, revelando uma distinção de classe no acesso à Educação Infantil e na valorização de suas educadoras.

Barbosa (2011) prossegue reforçando que estudos de diversos autores brasileiros mostram que a Educação Infantil no Brasil sempre refletiu profundas desigualdades sociais, tanto no atendimento às crianças quanto na valorização das profissionais da área. Crianças de famílias de baixa renda foram historicamente atendidas em creches precarizadas, com profissionais sem formação adequada, muitas vezes voluntárias, exploradas como mão de obra barata. Isso criou uma rede educacional segregada, que discriminava tanto as crianças quanto as/os educadoras/es. Enquanto escolas voltadas para crianças de classes médias e altas exigiam um mínimo de qualificação, inclusive com cursos especializados, especialmente para educadoras consideradas aptas por já atuarem no magistério primário. As creches para crianças pobres não apresentavam os mesmos critérios. Isso reforçou a ideia de que o trabalho com a infância pobre era assistencialista e, muitas vezes, limitado a cuidados básicos e disciplinares, sem foco pedagógico.

No tocante à formação de professoras e professores para a Educação do Campo, Brito e Silva (2024) afirmam que a formação das/os professoras e professores do campo negligenciou a discussão sobre a Educação do Campo, mesmo nas universidades públicas, onde, em algumas instituições, o tema ainda é apenas optativo. Como resultado, manteve-se uma abordagem urbanocêntrica, desconsiderando a diversidade e as especificidades locais, o que compromete uma educação voltada ao desenvolvimento e à sustentabilidade do campo (Brito; Silva, 2024).

Durante as décadas de 1950 a 1980, o papel da creche foi concebido como um “mal necessário”, um espaço de guarda e higiene, voltado à formação moral e física das crianças pobres. As instituições funcionavam como locais de disciplinamento das mães trabalhadoras e de reprodução de valores sociais, e não como ambientes educativos no sentido formal. A palavra "educação" era usada de forma genérica e desvalorizada, afastando-se de uma proposta sistemática de ensino.

Essa realidade exigiu, e ainda exige, uma discussão política séria sobre a formação docente para a Educação Infantil. É fundamental garantir o direito à formação de qualidade, especialmente para as/os profissionais que atuam com crianças de zero a cinco anos em contextos de vulnerabilidade, como forma de superar o histórico de marginalização e assegurar uma educação justa e transformadora (Barbosa, 2011).

Barbosa (2011) traz reflexões importantes acerca das/os professoras e professores da Educação Infantil, em sua maioria oriundos de famílias de baixa renda, que enfrentavam

discriminação social, econômica e cultural. A autora ressalta que a formação destas/es profissionais deve ir além do domínio de conteúdos e incluir a construção de valores, princípios e uma reflexão crítica sobre o sistema capitalista e seu papel na sociedade, e que a valorização do autoconceito dessas/es profissionais é essencial. Acrescenta ainda que é fundamental a atuação conjunta entre universidades e gestores públicos para promover mudanças estruturais, reconhecendo professoras e professores e crianças como protagonistas na construção de políticas públicas transformadoras. Sobre o ProInfantil pontua a necessidade de superar a limitação de programas emergenciais que não resolvem as contradições históricas da área.

Libâneo (1994) ressalta a necessidade de uma sólida formação teórico-prática para o exercício da docência. O autor reconhece os desafios inerentes à profissão no que se refere às condições de trabalho e sua desvalorização, tanto no aspecto social quanto econômico, mas destaca seu papel enquanto um dos agentes principais da formação dos/as estudantes, o que requer qualificação e competências profissionais (Libâneo, 2015).

2.4.1 A atuação docente no contexto escolar do campo

Brito e Silva (2024) em trabalho que descreve a trajetória da Frente de Trabalho Educação Infantil no/do Campo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc), e seu impacto entre as/os educadoras/es participantes do Programa de Formação de Educadores do Campo - Formacampo, em 2023, enfatizam que apesar da importância da formação docente continuada na legislação educacional brasileira, ela ainda enfrenta muitos obstáculos. Em diversos municípios, quando ocorre, se limita a eventos pontuais, como semanas pedagógicas no início do ano letivo, o que é insuficiente diante das necessidades das/os professoras e professores. Muitas/os dessas/es profissionais vêm de formações iniciais precárias, realizadas a distância ou de forma acelerada, sem a base teórica e prática necessária para atuar com qualidade na Educação Infantil do Campo.

O Formacampo é um programa de formação continuada específica para o campo, desenvolvido desde 2021 pelo Gepemdecc da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), que abrange diversos municípios dos territórios de identidade do estado da Bahia. Além de formações gerais, contempla frentes de trabalho que abordam temas específicos, entre eles a Educação Infantil do/no campo. O programa surge num contexto de ausência de iniciativas formativas adequadas à Educação do Campo, especialmente evidenciada durante a pandemia.

A procura dos municípios e das/os educadoras/es evidenciou a necessidade de expandir o programa. Assim, em 2023, foram criadas frentes de trabalho específicas, entre elas, a voltada para a Educação Infantil no/do Campo, com o objetivo de atender às particularidades das diferentes etapas e modalidades da educação (Brito; Silva, 2024).

Silva e Pasuch (2010) apresentam reflexões significativas sobre o lugar das crianças do campo na Educação Infantil, baseadas em diversas indagações pertinentes que buscam dialogar diretamente com as professoras e professores dessa etapa da educação. As autoras reconhecem os avanços presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010a), fundamentados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002b), e propõem abordagens centradas na realidade campesina.

Em projetos voltados para a sustentabilidade ambiental (Brasil, 2010a), o cuidado de si está intrinsecamente relacionado ao cuidado com plantas e animais, elementos que fazem parte do cotidiano das crianças do campo. A observação dos ciclos da vida e da morte, da produção no campo e das práticas culturais locais torna-se uma parte essencial da mediação pedagógica, realizada de forma intencional pelas professoras e professores. Essa mediação amplia a percepção das crianças sobre o ambiente ao seu redor, promovendo novos aprendizados.

As intervenções docentes valorizam a curiosidade infantil e estimulam a exploração sensorial do ambiente campesino, considerando os cheiros, sons, cores, sabores, formas e ritmos que o campo oferece, tanto em sua dimensão natural quanto simbólica. As autoras destacam que a Frente se consolidou como um espaço coletivo de reflexão e construção de saberes específicos voltados à Educação Infantil no contexto do campo, promovendo o debate sobre concepções e práticas pedagógicas adequadas a essa realidade (Brito; Silva, 2024).

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido às professoras e professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avaliação supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo (Brasil, 2001, p. 5).

No tocante às práticas campesinas voltadas para as infâncias, o MST desenvolve a Ciranda Infantil definida como sendo um espaço educativo onde as crianças Sem Terrinha vivenciam plenamente sua infância, por meio de brincadeiras, jogos, cantos e da valorização da mística, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao MST, seus valores, sua formação e o

compromisso com a construção de “uma nova geração, de uma nova sociedade, de um novo país” (MST, 2004, p. 25), organizado com intencionalidade pedagógica, que está presente em todos os eventos promovidos pelo Movimento, podendo ser itinerantes, acontecem nos eventos e ações, ou permanentes, “ação cotidiana e contínua da Educação Infantil do Campo” (MST, 2004, p. 25).

> É um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser criança Sem Terrinha como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais MST, 2004, p. 37).

A publicação do MST (2004) reconhece que, no processo interdisciplinar de construção de saberes sobre a educação, foi possível desenvolver um novo olhar sobre as infâncias, levando em conta as transformações sociais, culturais e econômicas em curso no país, bem como as lutas dos movimentos sociais por direitos e políticas públicas. Essas mudanças demandam a criação de espaços educativos que promovam uma infância mais digna, diante da constante negação das possibilidades de desenvolvimento de crianças e adultos como sujeitos criativos e autônomos.

> E o adulto que estiver acompanhando as crianças nesta tarefa, deverá sempre organizar-se e procurar encorajá-las, no sentido de produzir e apresentar às crianças situações em que elas possam experimentar e experimentar-se, aprender e aprender-se junto às diversas linguagens, procurando ainda, sempre, a produção de sentido e o diálogo entre as descobertas e experiências vividas na interação com as diferentes linguagens (MST, 2004, p. 30).

Segundo o MST (2004), o papel do adulto é oferecer apoio, segurança e orientação, criando condições para que a criança se desenvolva de forma autônoma, crítica, criativa e colaborativa, exercendo plenamente sua cidadania. Quando a/o educadora/educador não reconhece essa responsabilidade, podem surgir impactos duradouros na formação infantil. Cada aspecto da convivência, como o modo de falar, interagir, organizar o ambiente, contar histórias, cantar ou demonstrar afeto, influencia diretamente no desenvolvimento da criança e requer sensibilidade e cuidado constantes. Nesse sentido, o processo formativo de professoras e professores deve contemplar:

> 1. Trabalhar com as diferenças das crianças e as diferentes culturas;
> 2. Saber fazer o trabalho em conjunto, mas saber seu papel;
> 3. Ser verdadeiro com as crianças;

> 4. Pensar sempre que está desenvolvendo um trabalho com sujeitos de direito, portanto pensar na infância como um tempo de vivências em si e não só uma preocupação para o futuro;
> 5. Ser exemplo, porque as palavras quase não ficam para as crianças, mas o gesto, a forma, estas ficam e educam bem mais;
> 6. Desenvolver a sensibilidade das crianças, pois elas precisam conviver com outras crianças e com adultos, em sociedade;
> 7. Saber fazer as combinações com as crianças e nestas combinações ir trabalhando o limite com as crianças (MST, 2004, p. 41).

A LDB prevê a oferta de Educação Básica para as populações do campo, incluindo a Educação Infantil, cabendo "aos sistemas de ensino promover adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região" (Brasil, 1996, art. 28), no que se refere, entre outros aspectos, aos "conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural" (Brasil, 1996, art. 28, inciso I).

Tais adequações exigem dos/as professoras e professores e demais profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil do campo uma formação pedagógica que esteja articulada à realidade do campo e suas especificidades. Nesse sentido, em consonância com as Diretrizes Operacionais, as Diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008) ressaltam a necessidade de formação inicial e continuada para os/as professoras e professores e demais profissionais da educação, pedagogicamente, apropriada à Educação do Campo, destacando ainda a oferta de aperfeiçoamento com profissionais comprometidos com suas especificidades (Brasil, 2008). Sobre a formação de professoras e professores, as Diretrizes preveem:

> Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
> I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
> II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002b).

No que se refere à formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (Brasil, 2024) reconhecem as especificidades do campo e, no inciso II do artigo 8º, estabelecem que "a formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica da Educação Escolar do Campo e da Educação Escolar Quilombola deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade" (Brasil, 2024). As Diretrizes

operacionais reconhecem a complexidade dos aspectos que devem constituir a formação docente necessária para uma efetiva atuação na Educação do Campo, que contribua, de maneira significativa, para o pleno desenvolvimento da pessoa e exercício da cidadania em consonância com a Constituição (Brasil, 1988).

Ressalta-se ainda que tais propostas pedagógicas atentas à diversidade cultural, aos processos de interação e transformação do campo, entre outros componentes mencionados nas Diretrizes operacionais (Brasil, 2002b), dialogam com a perspectiva de reconhecimento da criança em sua individualidade e coletividade, enquanto sujeito consciente, "como gente, no seu tempo, na sua idade, no seu gênero, na sua raça, na sua história, na sua diversidade, no seu momento de formação humana" (Arroyo, 1999, p. 20).

O documento também trata das competências exigidas das/os egressas/os dos cursos de formação inicial em nível superior que contemplam a Educação do Campo. Conforme o parágrafo único do artigo 10:

> Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da **Educação Escolar do Campo** e da Educação Escolar Quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, deverão, em complementação ao disposto no caput: I - promover diálogo entre a comunidade escolar em que atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura local; e II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (Brasil, 2024, grifo nosso).

Nesse contexto, pensar uma pedagogia voltada para a Educação Infantil implica construir um projeto político pedagógico que valorize o brincar, o lúdico e as interações significativas entre crianças, adultos e o mundo ao seu redor. A sensibilidade infantil para perceber e transformar a realidade pode ser potencializada por meio da imaginação, do jogo, dos desafios cotidianos e das múltiplas formas de expressão e linguagem. Assim, o MST destaca a importância das práticas pedagógicas no desenvolvimento infantil, ressaltando sua relação direta com a diversidade e a qualidade dessas experiências educativas (MST, 2004).

Em consonância com essa perspectiva do MST acerca das práticas pedagógicas, é necessário compreender a formação docente como um processo contínuo, uma vez que a/o educadora/educador está inserida/o em uma dinâmica que envolve a constante identificação de limites e possibilidades na construção do conhecimento, o que leva à reformulação de sua prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada torna-se fundamental para as/os educadoras/es do campo, pois possibilita a construção e reconstrução de saberes e metodologias educativas (Brito; Silva, 2024, p. 90).

De acordo com Solís e Torralba-Burrial (2021), em um estudo realizado em uma escola do campo localizada em um município da província e comunidade autônoma das Astúrias, no norte da Espanha, buscou-se verificar se metodologias e recursos didáticos baseados na natureza, comuns em escolas do tipo "escuela bosque", poderiam favorecer a aprendizagem e fortalecer o vínculo das crianças com o meio natural. Os resultados indicaram um aumento significativo na conexão das crianças com a natureza local, além de aprendizagens adaptadas às diferentes faixas etárias.

O estudo também aponta que, embora as escolas rurais estejam fisicamente mais próximas da natureza, muitos fatores que contribuem para a desconexão ambiental, como o aumento do tempo em ambientes fechados e a escassez de experiências diretas com o meio natural, também se fazem presentes. Isso tem resultado em uma relação mais frágil com a natureza, se comparada às décadas anteriores, o que pode comprometer a capacidade de reconhecer elementos naturais e diminuir a sensibilidade ambiental (Solís; Torralba-Burrial, 2021).

Benalcázar (2021) realizou uma investigação cujo objetivo foi desenvolver um Guia Didático de Educação Ambiental para que as professoras de uma escola de Educação Infantil situada no Equador possam trabalhar com as crianças temas relacionados ao respeito e cuidado com a natureza, promovendo a conscientização ambiental desde a primeira infância. O estudo revelou que as crianças do contexto pesquisado não demonstram consciência ambiental, tanto na instituição quanto na comunidade. Segundo Benalcázar (2021), práticas como reciclagem, uso responsável dos bens naturais são inexistentes, em grande parte devido à ausência de projetos de Educação Ambiental por parte das professoras durante o processo de ensino-aprendizagem.

Compreendendo a necessidade de interação universidade-escola e a relevância da formação inicial e continuada para fortalecer a dimensão ambiental em contextos escolares, o projeto de extensão “Agroecologia nas escolas públicas: Educação Ambiental e resgate de saberes populares”, desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná, tem como objetivo criar espaços pedagógicos voltados para as temáticas de meio ambiente, Agroecologia, cultura e identidade, com a intenção de promover reflexões sobre questões socioambientais específicas do território local e suas interações com outros territórios (Bica; Mengarelli; Alvares, 2020). Nesse sentido, foi produzido um caderno de metodologias, sobre temas relacionados à Agroecologia, Educação Ambiental e resgate de saberes populares, a fim de sistematizar as metodologias vivenciadas durante a vigência do referido projeto, bem como servir de material de apoio didático para educadores e educadoras.

Ferreira (2023), em publicação da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal que apresenta a Escala de Avaliação dos Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI), fruto do Projeto *Measuring Early Learning Quality and Outcomes* (em tradução livre, Medindo Qualidade e Resultados na Educação Infantil), que visa desenvolver instrumentos para monitoramento da qualidade da Educação Infantil no Brasil, com base em instrumentos internacionais, reconhece o papel da/o professora/professor como um dos conceito-chave, enquanto suporte no processo de construção do conhecimento pela criança. Nessa perspectiva, a BNCC também enfatiza a atuação da/o educadora/educador como alguém que planeja e oferece experiências de aprendizagem que possibilitam à criança explorar a si mesma, os outros e o mundo ao seu redor — em diálogo com a natureza, a cultura, a arte e a ciência. Trata-se de um adulto que, com intencionalidade pedagógica, contribui ativamente para o desenvolvimento do conhecimento infantil (Ferreira, 2023, p. 3).

No contexto local da pesquisa, o Documento Referencial Curricular preconiza que a atuação das/os profissionais da educação do município, norteada pelas diretrizes do documento, contribuirá para que o/a estudante desenvolva competências e habilidades,

> tornando-os criativos, analítico-críticos, participativos, abertos ao novo, colaborativos, resilientes, produtivos, que saibam comunicar-se, lidar com as informações cada vez mais disponíveis, que possam atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais e aplicar conhecimentos para resolver problemas, que aprendam a ser proativos, a buscar soluções, a conviver e a aprender com as diferenças e as diversidades (Juazeiro, 2022a, p. 23).

Diante do respaldo legal das Diretrizes Operacionais (Brasil, 2002b) e das Diretrizes Complementares (Brasil, 2008) sobre a Educação Básica do Campo, que reconhece as especificidades do campo e a importância da formação continuada, inclusive com a previsão de institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação pelo Poder Público, é urgente avaliar, o que, efetivamente, tem sido executado pelos sistemas de ensino municipais para a promoção dessa formação pedagógica das professoras e professores de escolas da Educação Básica do campo, especialmente, daquelas/es profissionais que atuam na etapa da Educação Infantil.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Esta seção se propõe a descrever o percurso metodológico para realização do presente estudo, de natureza qualitativa (Creswell, 2010), abordando desde os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa, até a validação do Produto Tecnológico, em consonância com as etapas propostas por Rizzatti *et al.* (2020) para o desenvolvimento de um produto educacional de programas de pós-graduação profissionais. Para isso, está subdividida em seis subitens em vista de otimizar a compreensão das escolhas metodológicas feitas pela pesquisadora, considerando as bases conceituais, suas vivências e suas interações com o campo de estudo.

3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Ao buscar identificar como as professoras da Educação Infantil do município de Juazeiro aproximam a criança da natureza a partir de suas práticas pedagógicas nas escolas municipais de Educação Infantil do campo da rede pública, já se destaca o foco nas ações humanas, que, por sua vez, apresentam uma forte dimensão subjetiva e autorreflexiva. Essas ações não se dão no vazio, mas em um espaço e contexto social de partilhas. Assim sendo, para a compreensão do fenômeno social que foi pesquisado, não foi analisado à luz de elementos meramente objetivos do comportamento humano, mas considerando, nesse processo, a utilização de aspectos analíticos que possibilitassem compreender as práticas, nesse caso das professoras de Educação Infantil do município de Juazeiro, considerando as subjetividades envolvidas, bem como a dimensão dos sentidos vinculados às suas práticas.

O estudo buscou identificar como as professoras da Educação Infantil do município de Juazeiro aproximam a criança da natureza a partir de suas práticas pedagógicas nas escolas municipais de Educação Infantil do campo da rede pública, o que justificou a adoção de uma abordagem do tipo qualitativa neste estudo.

> A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e habilidade aos métodos, mas inclui uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus ‘objetivos’ (Flick, 2009, p. 36).

Existem diferentes possibilidades para o desenvolvimento de uma pesquisa com abordagem qualitativa, nesse estudo, optou-se como estratégia de pesquisa científica o Estudo de Caso, com foco em nove escolas de Educação Infantil do campo no município de Juazeiro-BA. Conforme Yin (2001, p. 21), "o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos". Nesta mesma direção, Fachin (2006), afirma que "no método do estudo de caso, leva-se em consideração, principalmente a compreensão, como um todo, do assunto investigado" (p, 45).

Ainda sobre o estudo de caso, Yin (2001, p. 32) pontua que "é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos".

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso da pesquisa foi constituído de reuniões com técnicas pedagógicas e um dos gestores da Secretaria de Educação do município de Juazeiro-BA, bem como aplicação de questionários para as professoras de Emeis do campo in loco. Nas reuniões com as técnicas pedagógica foram levantadas informações relevantes sobre a Educação Infantil do município, principalmente do recorte territorial do campo, e compartilhado dados sobre as Emeis que foram visitadas.

Para responder à questão norteadora da pesquisa foram selecionados diferentes tipos de pesquisa, a saber: a pesquisa de campo e a pesquisa documental; e diferentes instrumentos, como a entrevista dirigida padronizada, a entrevista semiestruturada e a observação, conforme descrito no quadro 2, apoiando-se no pressuposto da decolonialidade, inspirada nas ideias de Santos (1998) sobre a pluralidade metodológica, visando compreender o fenômeno sob diversos olhares e perspectivas. Santos (1998) discorre sobre a transgressão metodológica e afirma que a ciência pós-moderna não adota um formato único e facilmente reconhecível; seu estilo é uma combinação de diferentes abordagens, moldada conforme o julgamento e a criatividade individual do pesquisador.

Quadro 2 – Relação entre os tipos de coletas de dados e os objetivos da pesquisa.

Objetivos específicos	**Tipos de coletas de dados**	**Pontos positivos e limitações do tipo**
1) Analisar as diretrizes curriculares e documentos norteadores da Educação Infantil e da Educação Ambiental do município de Juazeiro-BA, bem como o Projeto Político-Pedagógico das Emeis do campo.	Documentos públicos: Documento Curricular Referencial de Juazeiro (DCRJ) – Educação Infantil (Juazeiro, 2022a) e o Projeto Didático "Pachamama: eu cuido, você cuida e juntos/as construímos um mundo melhor" (Juazeiro, 2024c), Plano Municipal de Educação (PME), PPPs de três escolas.	O acesso a documentos públicos foi viabilizado por servidoras da Secretaria de Educação. Outros foram localizados por meio da pesquisa em sites de busca. Uma das limitações observadas foi a falta de publicização de documentos, a exemplo do PPP de algumas escolas.
2) Identificar as ações de Educação Ambiental contempladas nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil de escolas municipais de Educação Infantil do campo.	Entrevista semiestruturada padronizada com o uso de questionário.	O uso de instrumento validado (Back, 2021) possibilitou o alcance de uma amostra bastante representativa dos sujeitos da pesquisa. No entanto, percebeu-se que a presença da pesquisadora durante a aplicação do questionário pode ter influenciado as respostas.
	Observação.	A percepção de aspectos que não foram sinalizados nas respostas das participantes. Ressalta-se que algumas situações observadas não foram relatadas por questões éticas.
3) Explicitar as práticas pedagógicas que aproximam a criança da natureza.	Registros por meio de fotografias.	A captação de aspectos que não foram sinalizados nas respostas das participantes. Umas das limitações apontadas por Creswell (2010) é a dificuldade de interpretar, porém a pesquisadora não percebeu nenhuma limitação.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No desenvolvimento da pesquisa, adotou-se a entrevista por meio de um questionário escrito como instrumento de coleta de dados. Essa escolha se justificou devido ao número de participantes e ao propósito de alcançar todas as escolas de Educação Infantil localizadas no campo do município. De acordo com Haguette (2003), esse instrumento de coleta é classificado como uma entrevista dirigida e padronizada, por meio da qual é possível extrair do informante o "retrato" que ele tem do seu mundo, cabendo ao pesquisador avaliar o grau de correspondência entre suas afirmações e a realidade objetiva.

Esse tipo de entrevista, segundo Thiollent (1980 *apud* Haguette, 2003) consiste na aplicação de um questionário predeterminado com uma maioria de perguntas fechadas e sem nenhum papel ativo do entrevistador. No entanto, no presente estudo a pesquisadora esteve à disposição das colaboradoras da pesquisa no momento em que respondiam ao questionário, com o intuito de elucidar eventuais dúvidas, ou mesmo aprofundar algum dos conceitos

abordados no instrumento. Outra divergência observada em relação ao instrumento proposto por Thiollent (1980 *apud* Haguette, 2003) é o formato das questões, visto que no presente estudo a maior parte das questões foram abertas, com o intuito de capturar as percepções das professoras sobre a Educação Ambiental no contexto escolar. Portanto, apesar do uso da palavra questionário, usualmente adotado em pesquisas de natureza quantitativa, no presente estudo o termo se refere ao instrumento utilizado em entrevista dirigida padronizada (Haguette, 2003).

Ressalta-se que também foi utilizada a entrevista semiestruturada para a coleta de dados junto a duas técnicas pedagógicas da Secretaria de Educação de Juazeiro (Seduc) que atuavam na Diretoria de Educação Infantil e um dos gestores, responsável pela formação, a fim de solicitar informações complementares acerca das ações de formação continuada para esse segmento, principalmente aquelas que contemplavam a dimensão ambiental.

A amostra da pesquisa, do tipo não-probabilística intencional, foi constituída de professoras da Educação Infantil de escolas municipais de Educação Infantil da rede pública, situadas em áreas rurais do município, e definida a partir do levantamento teórico, em que se observou a carência de estudos direcionados a esse recorte territorial. Deste modo, a pesquisa foi desenvolvida em dez escolas municipais de Educação Infantil localizadas no espaço rural do município Juazeiro-BA, das quais nove foram visitadas *in loco*, e que serão descritas no próximo subitem.

Essa trajetória investigativa foi sendo construída a partir da interação da pesquisadora com a realidade observada e vivida nos diferentes espaços visitados, norteada pelos objetivos traçados no projeto de pesquisa e indagações provocadas pelas leituras, reflexões e experiências da pesquisadora diante do fenômeno. Ao longo do percurso também foram revelados outros atores que contribuíram para a compreensão do fenômeno, a exemplo do próprio espaço físico que, segundo a abordagem de Reggio Emilia, se constitui como o terceiro educador, somando-se à família e à/ao professora/professor (Costa; Silva, 2023).

Nesse sentido, este estudo buscou identificar como as professoras abordam Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas, de modo que aproximem ou não a criança da natureza, na tentativa de entender as experiências vividas pelas participantes do estudo (Creswell, 2010) e, à luz da teoria e das reflexões e experiências da pesquisadora, não só descrever as percepções das professoras sobre a temática explorada na investigação, mas também traçar novos caminhos que subsidiem a mudança de paradigmas, como a transição de uma perspectiva conservacionista de Educação Ambiental para uma perspectiva emancipatória e transformadora, destacando a relevância do contato da criança com a natureza desde a primeira infância.

No decorrer do estudo, observou-se a necessidade de revisar a questão norteadora e os objetivos inicialmente propostos, a fim de assegurar a viabilidade de execução do projeto de pesquisa, algo que se evidenciou especialmente durante a realização da pesquisa de campo. Esses ajustes reforçaram uma das características centrais da pesquisa qualitativa enquanto projeto emergente (Creswell, 2010), o que possibilita maior flexibilidade e aderência à realidade investigada.

Além disso, foi necessário readequar algumas etapas da metodologia prevista no projeto de pesquisa devido às limitações na participação das(os) informantes. Diante desse cenário, definiu-se que determinadas ações, como as oficinas colaborativas que antecederiam a elaboração do produto tecnológico, seriam realizadas posteriormente à conclusão do estudo. Essa decisão visou não apenas garantir a continuidade das ações do projeto, mas também assegurar sua relevância e impacto social, fortalecendo os vínculos com a comunidade envolvida e ampliando os efeitos positivos das intervenções propostas.

Quanto à pesquisa documental, os documentos analisados foram localizados por meio de buscas realizadas nas páginas virtuais da Prefeitura Municipal de Juazeiro (Juazeiro, 2024a) e da Seduc (Juazeiro, 2024b), utilizando-se os descritores “Educação Ambiental” e “Educação Infantil”. No entanto, não foram encontrados documentos orientadores diretamente relacionados às categorias analíticas estabelecidas para o presente estudo. Diante da indisponibilidade desses documentos nos portais institucionais, recorreu-se ao Google como ferramenta complementar para a localização do Plano Municipal de Educação (PME) de Juazeiro (Juazeiro, 2015). Os demais documentos analisados, a saber: o Documento Curricular Referencial de Juazeiro (DCRJ) – Educação Infantil (Juazeiro, 2022a) e o Projeto Didático “Pachamama: eu cuido, você cuida e juntos/as construímos um mundo melhor” (Juazeiro, 2024c), foram obtidos a partir de solicitação direcionada à técnica responsável da Seduc.

Ressalta-se que o município também possui o Plano Municipal pela Primeira Infância de Juazeiro-BA (Juazeiro, 2014), no entanto, em virtude da falta de acesso à versão atualizada do documento, não foi incluído na análise do presente estudo. Apesar de tentativa de acesso à versão mais recente do referido documento, inclusive com agendamento de reunião junto à Diretoria de Programas Especiais da Seduc, a pesquisadora não obteve êxito.

Destaca-se ainda que o município não dispõe de uma política municipal específica de Educação Ambiental, conforme previsto na legislação nacional e estadual (Brasil, 1999; Bahia, 2011; 2013). Assim, a análise foi feita concentrando-se em aspectos da dimensão ambiental presentes nos documentos educacionais supracitados e acessados pela pesquisadora.

Para a coleta de dados junto às professoras optou-se pela realização da entrevista dirigida padronizada realizada por escrito, com o uso de um instrumento impresso já validado por estudo desenvolvido por Back (2021), cuja temática se assemelha ao problema proposto para o presente estudo. A dinâmica realizada com a participação da pesquisadora, que esteve disponível para elucidar dúvidas durante a elaboração das respostas pelas professoras, foi viável para a obtenção de respostas variadas de uma amostra representativa, o que possibilitou um repertório mais diversificado de impressões das participantes acerca da temática central. Esses dados contribuíram para a compreensão do lugar da Educação Ambiental na Educação Infantil e a proposição do produto tecnológico, o itinerário pedagógico de Educação Ambiental que será apresentado no subitem 3. 6 desta seção.

Quanto ao questionário, apresentava enunciados que pretendiam suscitar as concepções e opiniões das professoras sobre a presença da Educação Ambiental na Educação Infantil. É importante ressaltar, conforme pontua Creswell (2010), que a coleta de dados qualitativos, assim como outras abordagens de pesquisa, apresenta algumas limitações que também foram observadas no presente estudo, porém não comprometeram os resultados alcançados. Entre elas, é possível citar a influência da presença da pesquisadora nas respostas apresentadas pelas participantes, que demonstraram uma preocupação com a coerência dos conceitos apresentados nas respostas.

Quanto aos registros dos dados observados, foi utilizado o diário de campo, bem como a captação de fotografias com o uso de dispositivo móvel da pesquisadora. Tais recursos de registro contribuíram para amplificar o estudo, tendo em vista que resultaram em dados e interpretações que culminaram com a elaboração de diferentes produtos relacionados à temática central da tese, a exemplo de artigos e resumos expandidos, apresentados em eventos nacionais.

Na sequência, serão apresentadas as etapas que compuseram o desenvolvimento da pesquisa. O lócus central do estudo foram as escolas de Educação Infantil da rede pública situadas no campo do município de Juazeiro-BA. A explicitação dessas etapas permite situar o percurso metodológico e compreender sua construção para a análise do fenômeno.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com base no percurso metodológico proposto por Farias e Mendonça (2019, *apud* Rizzatti *et al.*, 2020), que se aplica a programas de pós-graduação

profissionais. Todavia, ressalta-se que tais etapas não foram realizadas de forma linear e serão descritas conforme itens descritos na Figura 1.

Figura 1 - Etapas propostas para o desenvolvimento da pesquisa e produto final do Doutorado Profissional.

Fonte: Adaptado de Farias e Mendonça (2019 *apud* RIZZATTI *et al.*, 2020

1ª etapa: compreende o processo de investigação, em que foram realizados o levantamento do referencial teórico-metodológico; a identificação de estudos correlatos; e a busca de documentos norteadores da Educação Ambiental e da Educação Infantil no município. Essa coleta foi feita por meio de buscas nos portais institucionais da gestão municipal (Juazeiro, 2024a; 2024b), no Google (considerando que alguns documentos não estavam disponíveis nos canais oficiais) e por meio do acesso a documentos fornecidos pela Seduc (Juazeiro, 2022a; 2024c), conforme previsto no primeiro objetivo específico deste estudo.

Ainda na primeira etapa, conforme descrito por Farias e Mendonça (2019, *apud* Rizzatti *et al.*, 2020), realizou-se o levantamento das características e necessidades de aprendizagem do público-alvo (professoras das Emeis do campo visitadas entre novembro de 2023 e abril de

2024). Essas profissionais responderam a um questionário durante as visitas. Também foi feita uma breve observação da estrutura física das unidades escolares, com foco nas áreas externas. Para complementar os documentos norteadores, foram coletadas informações junto a duas servidoras da equipe técnica da Diretoria de Educação Infantil da Seduc e um gestor da Diretoria de Formação, com o objetivo de confrontar ou complementar os dados obtidos nos documentos analisados.

2ª etapa: procedeu-se a categorização, análise e síntese dos dados à luz dos referenciais teóricos e metodológicos levantados para este estudo, além de outras pesquisas relacionadas à Educação Ambiental, à Educação Infantil e, em menor grau, à Educação do Campo, diante da escassez de referências que tratem dessas temáticas de forma integrada (Ribeiro; Coco, 2023; Vieira; Silva, 2023; Silva *et al.*, 2012; Silva; Pasuch, 2010). A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise crítica descritiva, conforme proposta por Creswell (2010). Ressalta-se que essa etapa ofereceu subsídios relevantes para a etapa seguinte, considerando a fundamentação teórica e o conhecimento das necessidades e características do público-alvo, que foram fundamentais para a elaboração do PTT.

3ª etapa: referente à prototipação do produto, que, de acordo com o regimento do PPGADT é denominado de Produto técnico-tecnológico (Univasf, 2024), consistiu na elaboração do itinerário pedagógico de Educação Ambiental, que será detalhado na próxima seção. O PTT foi iniciado durante as aulas do Doutorado Profissional em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, e foi sendo construído a partir das leituras, de interações da pesquisadora com as professoras e de suas respostas ao questionário, e ainda da participação em eventos da área, foi sendo ajustado à medida que os estudos foram avançando.

4ª etapa: referente à avaliação do produto, foi realizada conforme proposto por Farias e Mendonça (2019, *apud* Rizzatti *et al.*, 2020) a partir da apresentação do PTT para um grupo de especialistas, aplicação de instrumento de avaliação adaptado a partir de modelo elaborado por Santos *et al.* (2025), que será descrita de forma detalhada na próxima seção.

5ª etapa: refere-se à análise dos resultados da aplicação, que será descrita na próxima seção.

6ª etapa: propõe a revisão do PTT, que foi realizada a partir dos comentários apresentados pelas/os avaliadores/as. Ressalta-se que a versão final do documento será apresentada ao público alvo somente após o parecer da Banca de Defesa de Tese/Produto técnico-tecnológico.

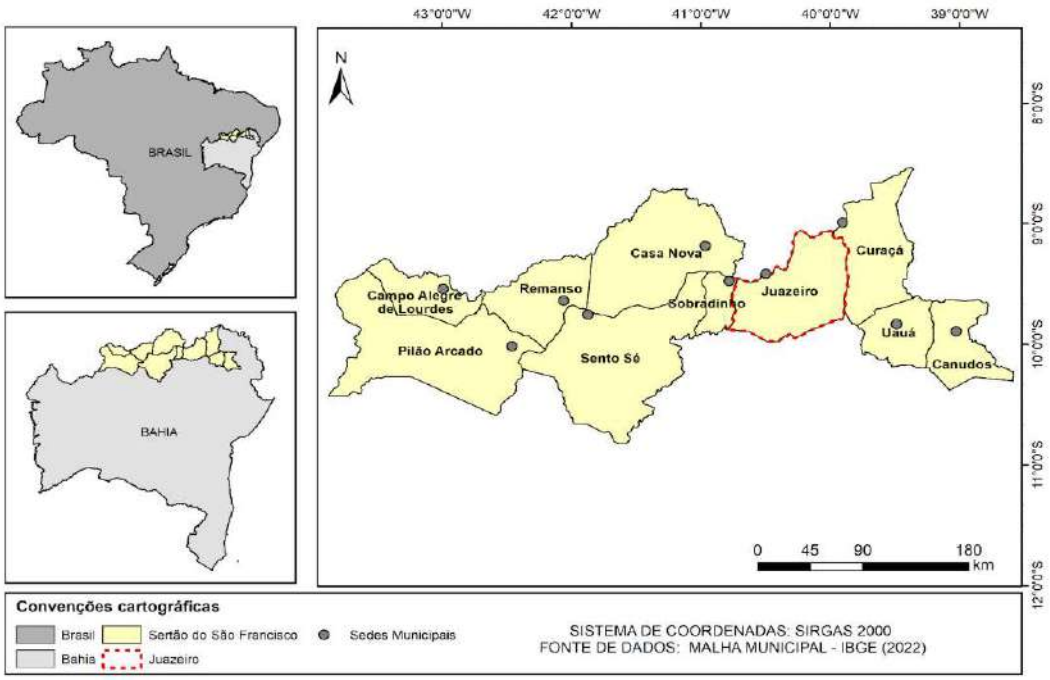
Na sequência, serão apresentadas algumas informações relevantes sobre o município de Juazeiro que se constitui o macroterritório de desenvolvimento da pesquisa, cujo lócus central do estudo foram as escolas de Educação Infantil da rede pública situadas no espaço rural deste

município, com o propósito de situar o recorte territorial delimitado para a compreensão do fenômeno.

3.4 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE JUAZEIRO

A pesquisa foi desenvolvida no município de Juazeiro, situado na região Norte do estado da Bahia, pertencente ao Território de Identidade Sertão São Francisco, que é constituído de dez municípios localizados, majoritariamente, na mesorregião do Vale Sanfranciscano do estado (Bahia, 2010), conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Mapa de localização do município de Juazeiro, Bahia.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2022).

O município também está localizado na Região Metropolitana denominada Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento (Ride) do Polo Petrolina/PE e Juazeiro/BA (Brasil, 2020), há 512,8 km da capital do estado. Possui o clima "classificado como quente semiárido mediano com sete a oito meses secos e regime de chuvas de outono-inverno com total anual de cerca 550mm concentradas" (Bezerra Sá *et al.*, 2009, p. 9) e o bioma Caatinga (Bahia, 2018), exclusivamente brasileiro, com biodiversidade adaptada às altas temperaturas e à escassez de água. Bezerra Sá *et al.* (2009), ressalta que essa biodiversidade vem sendo gradativamente ameaçada em grande parte pela ação antrópica.

A população é de 237.821 pessoas, de acordo com dados do último censo do IBGE realizado no ano de 2022 (IBGE, s.d.), e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de

0,677 (IBGE, s.d.). Além da sede, integram o município os seguintes distritos: Abóbora, Carnaíba, Itamotinga, Junco (Salitre), Juremal, Massaroca, Pinhões e Maniçoba, os quais constituem o espaço rural. Também é reconhecido como espaço rural o Projeto Mandacaru, o mais próximo da área urbana.

Juazeiro é um dos 69 municípios do estado da Bahia reconhecidos com o Selo Unicef Edição 2021-2024, a conquista reconhece avanços nas políticas públicas destinadas às crianças e adolescentes no período de 2021 a 2024, em comparação à média nacional em pelo menos três indicadores de saúde, educação e proteção contra violência (Selo Unicef, 2024). Os resultados dos municípios, monitorados a partir de dados como: cobertura vacinal, permanência na escola, registros de ocorrências de violências contra crianças e adolescentes, e obtidos de fontes oficiais, demonstram, segundo a entidade, um cuidado da primeira infância e da adolescência; melhoria da educação; investimentos na saúde física e mental de meninas e meninos; promoção de hábitos de higiene e acesso à água limpa; proteção das crianças e adolescentes das violências; e garantia da proteção social às famílias vulneráveis.

De acordo com relatório publicado pela Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (2023), com base em dados extraídos do Censo Demográfico do ano de 2022, o percentual da população brasileira entre zero e seis anos, grupo etário que corresponde à primeira infância, é de 8,92%, este número representa 18.117.158 crianças de um total de 203.080.756 habitantes no Brasil. Na Bahia, esse percentual é de 8,95%, e em Juazeiro é de 11,17%, o que representa 26.571 crianças do total de habitantes no município (FMCSV, 2025).

Um estudo publicado pela Fundação Abrinq em 2011, que visava analisar a situação dos direitos das crianças do semiárido revelou entre os principais desafios para a garantia desses direitos estão: mais atenção à saúde básica, que abrange o acesso ao saneamento básico de qualidade e impacta diretamente na mortalidade infantil. De acordo com o relatório, os índices eram críticos, principalmente no tocante ao fornecimento de água e tratamento de esgoto, e as populações rurais apresentavam situações mais precárias, conforme dados do IBGE (Fundação Abrinq, 2011).

Segundo dados mais recentes da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do estado da Bahia (2023), houve um aumento do número de domicílios com acesso ao abastecimento de água adequado, porém o percentual de domicílios com esgotamento sanitário ainda está abaixo da média nacional, apenas 49,4% da população baiana possuem esse serviço. Segundo dados do Sistema Nacional de Informações sobre o Saneamento (SNIS), para o ano de 2022, a Região Nordeste apresentava o 2ª menor índice de atendimento total de esgoto. Os dados do município

de Juazeiro relacionados ao saneamento se referem ao Censo de 2010, não sendo possível analisar dados mais atuais sobre esse aspecto.

No que se refere aos direitos das crianças, apesar de não terem sido localizados dados atualizados sobre alguns temas relacionados ao âmbito municipal, localizou-se alguns documentos referentes à situação na esfera estadual. Os indicadores socioeconômicos levantados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) para elaboração do Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e de Adolescentes do Estado da Bahia 2022-2032 apontaram um decréscimo no índice de mortalidade infantil, no entanto, o documento revela uma taxa elevada de mortes por agressões e um aumento no número de notificações de violência doméstica, sexual e/ou outras violências contra crianças e adolescentes. O plano decenal destaca que as crianças e adolescentes do estado estão suscetíveis às diversas formas de vulnerabilidade e que há um número maior da população de zero a 17 anos situadas em áreas rurais do estado, o que pode dificultar o acesso a direitos (Bahia, 2023).

No tocante à educação pública de Juazeiro, a rede municipal de ensino é gerida pela Secretaria de Educação (Seduc). Segundo dados do Censo Escolar do Inep (2024), a rede do município possuía 188 escolas, sendo 135 municipais, 33 pertencentes à rede privada e 19 à rede estadual. No ano de 2024 foram matriculados/as 67.679 mil estudantes, dos/as quais aproximadamente 54.300 estudantes eram da rede pública. Na Educação Infantil, o número de crianças matriculadas no município foi 13.365 (Inep, 2024), destas 8.239 foram matriculadas em escolas da rede pública situadas no contexto urbano e 3.038 em escolas públicas localizadas no campo. Quanto ao número de professoras e professores, 1.496 docentes atuavam na rede municipal de ensino no ano letivo de 2024, destas/es, 439 em escolas públicas de Educação Infantil, das quais 434 eram do gênero feminino (Inep, 2024), observando-se a predominância da atuação das mulheres nesse segmento da educação. Em relação ao recorte territorial, os dados revelam que desse total, 163 docentes da Educação Infantil atuavam nas escolas situadas em áreas rurais do município (Inep, 2024).

De acordo com a Seduc, os/as estudantes da rede municipal pública de ensino contam com os seguintes componentes curriculares: música, robótica e empreendedorismo. A página virtual da secretaria de educação informa ainda que os/as estudantes têm acesso a materiais didáticos que desenvolvem novas habilidades e reforçam competências intelectuais essenciais para crianças e adolescentes (Juazeiro, 2024c). Não foram localizados na página virtual da secretaria de educação do município dados publicizados referentes à Educação Infantil.

Sobre a estrutura administrativa, à época da coleta de dados, a Seduc possuía a seguinte subdivisão: Gabinete do Secretário; Superintendência Administrativa Financeira;

Superintendência de Ensino; Superintendência de Formação; Superintendência de Gestão, Programas e Projetos; e Superintendência de Gestão de Pessoas. A secretaria dispõe ainda do Espaço Humanizar, responsável pela oferta de atendimento multiprofissional de forma intersetorial a estudantes com deficiência e profissionais da educação (Juazeiro, 2022d), e do Núcleo de Tecnologia Municipal (Juazeiro, 2024b), responsável pela capacitação de estudantes e profissionais da educação na área de informática e computação e pela "TV Escola Juazeiro" (Juazeiro, 2021).

3.4.1 A Educação infantil no município de Juazeiro

A Educação Infantil do município de Juazeiro é predominantemente ofertada pela rede pública de ensino, das 121 escolas de Educação Infantil, 95 pertencem à rede pública, deste número 62,1% das escolas estão situadas no espaço rural do município (Inep, 2024). Ressalta-se que algumas unidades escolares ofertam a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental na mesma unidade, no entanto, o presente estudo teve como foco somente as unidades escolares que ofertavam exclusivamente a Educação Infantil e que estavam situadas em áreas classificadas como espaço rural.

Quanto ao número de matrículas na Educação Infantil, no ano de 2024, foram efetuadas 13.365 matrículas na rede municipal de ensino, sendo 3.038 matrículas nas escolas localizadas em áreas rurais (Inep, 2024). Em relação ao número de docentes da Educação Infantil, os dados do censo escolar apresentavam 550 docentes pertencentes à rede municipal de ensino, destes 86,55% possuem licenciatura, 0,91% bacharelado e 5,45% normal/magistério e 7,09% possuem o ensino médio/inferior (Inep, 2024). Quanto à localização, das/os 163 docentes que atuam em escolas de Educação Infantil situadas em áreas rurais, 150 possuem licenciatura, oito têm normal/magistério e cinco possuem o ensino médio/inferior, conforme classificação do Inep (2024).

No tocante às bases curriculares, em observância à LDB (Brasil, 1996), que prevê a implementação de uma base nacional comum em cada sistema de ensino, e demais documentos normativos que regem a educação no país, e fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o município de Juazeiro aprovou, no ano de 2022, o Documento Curricular Referencial de Juazeiro (DCRJ) para a Educação Infantil, que foi elaborado com a participação de diversos profissionais de educação da rede de ensino e, segundo o próprio documento, com a colaboração de diferentes atores e atrizes da comunidade escolar, que pretende ser um "referencial teórico e metodológico para a ação educativa do trabalho docente,

gestão da sala de aula, dos percursos avaliativos e estudos interdisciplinares" (Juazeiro, 2022a, p. 28).

Além do documento curricular, o município também dispõe do Plano Municipal pela Primeira Infância (Juazeiro, 2014), e do projeto didático intitulado "Pachamama: eu cuido, você cuida e juntos/as construímos um mundo melhor" (Juazeiro, 2024c). Este projeto, desenvolvido pela Secretaria de Educação, iniciado no ano de 2023 e estendido até o ano de 2024, previa uma série de atividades educativas, entre ações de plantio de árvores e formação da equipe gestora das escolas municipais de Educação Infantil, com vistas ao desenvolvimento da consciência ecológica das crianças, reconhecendo a importância da Educação Ambiental enquanto aliada desse processo.

3.4.2 As escolas municipais de educação infantil de áreas rurais do município de Juazeiro

As escolas municipais de Educação Infantil (Emeis) da rede pública de ensino situadas no espaço rural do município totalizam 10 unidades, conforme descrição no quadro 3. No ano de 2023 haviam 933 crianças matriculadas, de acordo com informações extraídas do sistema de informações do município repassadas pela Secretaria de Educação.

Quadro 3 - Informações sobre as unidades escolares visitadas.

Nome da escola	Localização	Nº de docentes	Distância da sede (km)
1. Emei Américo Tanury	Abóbora	7	102
2. Emei Bom Jesus dos Navegantes	Itamotinga	5	72,3
3. Emei Passagem do Sargento	Junco – Salitre	5	57
4. Emei Maria Ferreira de Souza	Massaroca	4	55,6
5. Emei Manoel Alves da Mota	Distrito de Irrigação do Perímetro de Maniçoba	11	34,7
6. Emei. Herbet Mouse Rodrigues	Pov. Alfavaca - Salitre	5	31,8
7. Emei Arcênio José da Silva	Carnaíba do Sertão	4	31,2
8. Emei Nossa Senhora das Grotas	Povoado de Carneiros - Carnaíba do Sertão	3	31,2
9. Emei Amélia Borges	Carnaíba do Sertão	6	21,2
10. Emei Bolivar Santana	Mandacaru	9	16

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As Emeis foram organizadas no quadro em ordem decrescente, considerando a distância do distrito ou povoado para a sede do município de Juazeiro. É importante salientar que as distâncias foram informadas com o auxílio do aplicativo Google Maps (2024), portanto, não foi possível quantificar a distância exata entre a unidade escolar e a área urbana do município.

Ressalta-se ainda que as Emeis Arcênio José da Silva e Nossa Senhora das Grotas, situadas no distrito de Carnaíba do Sertão, são um pouco distantes da área mais povoada do distrito, em termos de densidade demográfica, e não foram localizadas no aplicativo, por isso foi informada uma distância aproximada.

As escolas visitadas estão localizadas em distritos que apresentam características semelhantes em relação à infraestrutura e aos serviços públicos disponíveis. Cada sede conta com algumas ruas pavimentadas, estabelecimentos comerciais, igrejas e uma unidade básica de saúde; entretanto, observou-se uma baixa oferta de serviços de coleta regular de resíduos, visto que havia muito descarte irregular em terrenos baldios do entorno. Também foi relatado pelas gestoras e professoras de algumas unidades escolares a deficiência na prestação do serviço de coleta. No que se refere à população desses distritos, não foi possível levantar informações sobre o perfil socioeconômico em sites institucionais, nem localizar referências que apresentassem tais dados. Os PPPs acessados abordavam um breve relato sobre a história do distrito e criação da escola, no entanto, esses aspectos não foram mencionados no estudo.

A pesquisa de campo aconteceu nos meses de novembro do ano de 2023, março e abril do ano de 2024. As visitas foram realizadas após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Uneb, concedida no mês de novembro sob CAAE nº 73233023.2.0000.0057, conforme Parecer Consubstanciado (anexo A), e foram agendadas a partir do contato por aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp) com a coordenadora pedagógica ou gestora de cada Emei, a qual recebia um ofício com assinatura digital da pesquisadora, informando sobre a realização da pesquisa, com a cópia da carta de anuência do secretário anexa. As visitas foram interrompidas nos meses de janeiro e fevereiro/2024, em virtude das férias escolares.

Os contatos das gestoras e coordenadoras pedagógicas das Emeis foram fornecidos pela equipe técnica pedagógica da Seduc, e das dez unidades escolares que constituíram a amostra, nove foram visitadas in loco, visto que, em decorrência das chuvas, o acesso a uma das unidades estava inviável. Tal impedimento não inviabilizou a coleta de dados, visto que uma docente que atuava na Emei mais próxima informou sobre as condições do acesso e repassou as informações referentes à escola em questão.

Sobre a pesquisa de campo, vale ressaltar que apenas uma Emei foi visitada em dois momentos, em virtude do falecimento de uma pessoa da comunidade do entorno, o que ocasionou uma redução do horário de funcionamento da escola, sendo necessário o reagendamento da visita. Nas demais unidades as responsáveis não apresentaram nenhuma objeção durante a apresentação da solicitação, somente uma preocupação com o acompanhamento das crianças enquanto as professoras se ausentassem da sala para

responderem ao questionário, considerando que a entrevista foi realizada durante o horário de expediente. Em resposta, a pesquisadora informava que se colocaria à disposição para acompanhar as crianças durante o tempo de ausência das professoras. Tal demanda foi atendida em quatro escolas, para as quais a pesquisadora havia preparado um roteiro de interação com as crianças, a saber: cantigas, brincadeiras e contação de histórias envolvendo elementos da natureza. Quando necessário, apenas atendia à orientação da professora responsável pela turma sobre o acompanhamento da turma. As visitas tiveram a duração média de duas horas e aconteceram, predominantemente, no período matutino.

Durante a realização das visitas, que era confirmada com antecedência junto à coordenadora pedagógica ou gestora da unidade escolar, a pesquisadora informava às professoras sobre o objetivo da pesquisa apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A) e o questionário (anexo B) e as convidava para contribuir com a pesquisa. Enquanto as professoras respondiam ao questionário, geralmente, na sala da equipe gestora, a pesquisadora se coloca à disposição para elucidar eventuais dúvidas. Logo após, observava o entorno da unidade escolar e registrava, com o uso de dispositivo móvel pessoal, algumas imagens, por meio de fotografia, da infraestrutura da Emei, a fim de observar, principalmente as áreas externas descobertas destinadas às atividades ao ar livre, tendo o cuidado de não captar imagens das crianças, das professoras ou dos/as demais profissionais.

Durante a visita também era solicitado o acesso ao PPP da escola, a fim de identificar as diretrizes referentes à Educação Ambiental, o qual será analisado na seção 4, e eram feitas algumas perguntas relacionadas à Educação Ambiental para a gestora ou coordenadora pedagógica. Algumas respostas relevantes apresentadas eram registradas no diário de campo da pesquisadora, no qual também eram escritas algumas percepções acerca das impressões das professoras diante do questionário impresso e observações referentes ao PPP que também serão retomadas na seção supracitada.

3.5 SUJEITOS DA PESQUISA

As participantes da pesquisa foram 26 professoras que atuam em escolas públicas de Educação Infantil da rede municipal de ensino, situadas nos distritos de Juazeiro, classificados como espaço rural, excetuando-se dessa amostra as unidades escolares que ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Também participaram dessa etapa duas técnicas pedagógicas da Seduc e um gestor responsável pelos programas da secretaria, que foram entrevistados

pessoalmente, por meio de entrevista semiestruturada, a partir de agendamento na sede da Seduc.

O número de participantes docentes representa 44,06% do número total de professoras da rede municipal pública de ensino que atuam nesse território, conforme dados do ano 2023, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Seduc) de Juazeiro. De acordo com os dados coletados por meio do questionário durante as visitas in loco, observou-se que cerca de 54% das professoras possuem o tempo de atuação na Educação Infantil menor que 10 anos. Quanto à formação, todas as participantes possuem nível superior, sendo que 88,5% possui formação em Pedagogia e apenas 11,5% tem graduação em outras áreas, a saber Letras e Biologia.

Quanto à formação continuada em Educação Ambiental, 18 professoras informaram que participaram de cursos, palestras e formação promovidos pela Seduc, o que representa aproximadamente 70% das participantes. Entre as demais participantes, 6 não mencionaram a Seduc e 2 não responderam à questão referente à formação. As professoras também foram questionadas sobre a existência de uma disciplina específica relacionada à Educação Ambiental na graduação e somente 19% das participantes apresentaram resposta afirmativa ao questionamento.

Durante as visitas às escolas de Educação Infantil, as professoras eram convidadas pela coordenadora pedagógica ou pela gestora para que a pesquisadora pudesse apresentar os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), referente à realização da entrevista por meio de questionário. Entre as docentes convidadas, apenas uma recusou a participação, alegando indisponibilidade devido à necessidade de se ausentar mais cedo da escola.

No momento da entrevista, as participantes realizavam a leitura do TCLE, assinavam o documento e, em seguida, respondiam ao questionário impresso. O tempo médio de preenchimento variou entre 30 e 40 minutos. A pesquisadora permanecia à disposição para elucidar eventuais dúvidas sobre os itens ou auxiliar no processo de resposta, permanecendo na sala de referência, uma vez que as visitas ocorreram durante o horário de funcionamento das escolas, a fim de viabilizar o contato direto com o público-alvo da pesquisa.

As respostas aos questionários das 26 professoras que participaram do estudo foram transcritas para uma planilha do aplicativo Google Planilha, sendo que cada participante foi identificada com uma letra do alfabeto, e as escolas foram enumeradas de 1 a 10 em algarismo romano, por ordem de visita realizada. Por exemplo, a Professora A da Emei I pertencia à primeira escola visitada. Ressalta-se que o critério para atribuição das letras às professoras de

cada escola e a organização na planilha foi a disposição das respostas obtidas em cada unidade escolar por ordem alfabética, considerando o nome de cada respondente.

Já as respostas às entrevistas semiestruturadas foram gravadas com o uso do dispositivo móvel pessoal da pesquisadora e foram transcritos apenas os trechos que mencionavam a formação docente, visto que os questionamentos foram mais pontuais, a fim de complementar as informações extraídas da página virtual institucional da Prefeitura Municipal de Juazeiro (Juazeiro, 2023a; 2023b; 2023c; 2024c; 2024d).

3.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados por meio da codificação (Creswell, 2010), organizados e categorizados com o auxílio do Verbi Software (2024), um software para análise de dados qualitativos e mistos, que otimizou as etapas de pré-análise, codificação e tratamento dos resultados obtidos por meio do questionário, bem como a análise dos documentos normativos referentes à Educação Infantil do município de Juazeiro. Inicialmente as respostas das professoras foram digitadas em uma planilha eletrônica, na versão online da Planilhas Google, disponível no drive pessoal da pesquisadora, e agrupadas por escola, considerando a data da visita.

As escolas de Educação Infantil foram enumeradas de um a dez em algarismo romano, e as professoras foram identificadas com as letras do alfabeto. Para cada participante foi atribuída uma letra de A a Z, em ordem alfabética, considerando as 26 participantes da pesquisa, assim, a Professora A pertencia à Emei I e assim sucessivamente, conforme a ordem cronológica das visitas e o número de professoras por unidade escolar. A planilha com as respostas foi exportada do drive em versão Excel, da Microsoft, e salva no dispositivo pessoal, tipo notebook.

Após a organização dos dados, foi instalada no dispositivo pessoal da pesquisadora a versão gratuita do software Verbi Software para auxiliar na análise dos dados. Para isso, foi criada uma conta com o uso do Gmail da pesquisadora, em seguida, foi iniciado um novo projeto denominado “Educação Ambiental e infâncias”. Na oportunidade foram criadas três pastas para organização dos dados, a saber: a primeira destinada aos normativos, na qual foram salvos os dispositivos legais e normativos relacionados à Educação Ambiental e à Educação Infantil, descritos no subitem 3.5; a segunda, às fotos capturadas durante as visitas, que foram selecionadas considerando o registro das áreas externas descobertas e de algumas atividades apresentadas pelas professoras; e a terceira pasta foi destinada aos questionários. Assim, os

documentos foram importados em suas respectivas pastas, totalizando 53 documentos. Na sequência, foi feita a codificação dos documentos, aos quais foram atribuídos 18 códigos, que foram definidos com base no referencial teórico. A análise dos dados será apresentada na seção 4.

Além do software também foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial generativa ChatGPT (GPT-4), desenvolvida pela empresa OpenAI para auxiliar a organização, categorização e análise preliminar dos dados qualitativos. A plataforma foi empregada como apoio técnico para a sistematização de respostas abertas, identificação de padrões e elaboração de gráficos e tabelas. Para isso, foram utilizados os seguintes prompts: “Crie um gráfico com os resultados da implantação do projeto didático Pachamama: eu cuido, você cuida e juntos/as construímos um mundo melhor: documento anexado (Juazeiro, 2024c)”; “Elabore um quadro que organize o texto agrupando os conceitos de Educação Ambiental apresentados pelas professoras, a partir das respostas à questão 2.1, as macrotendências político-pedagógicas e o número de respostas por abordagem: planilha em Excel_Dados da pesquisa e questionário anexados”; “Agrupe as atividades de Educação Ambiental sugeridas pelas professoras para as Emeis do campo em eixos temáticos e organize-as em um quadro com duas colunas, com base nas respostas à questão 3.4”; “Contabilize a frequência de práticas pedagógicas das professoras relacionadas à temática ambiental, agrupando-as em categorias, a partir das respostas à questão 2.4”; e “Identifique a frequência de citação dos documentos norteadores nas respostas das professoras à questão 3.1”. Após o processamento dos dados, foi feita uma revisão pela pesquisadora, garantindo a fidelidade ao conteúdo original.

Ressalta-se que a ferramenta não substituiu a análise científica (Guimarães Junior *et al.*, 2024), servindo exclusivamente como instrumento de apoio à sistematização dos dados, de forma semelhante ao uso de softwares como Excel ou NVivo. Todas as decisões interpretativas foram tomadas pela autora com base nos objetivos e fundamentos teóricos da pesquisa.

3.7 O PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO: ITINERÁRIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A ideia do Produto técnico-tecnológico (PTT) da tese proposta no projeto de pesquisa foi sendo esboçada à medida que as visitas às escolas municipais de Educação Infantil aconteciam e as leituras sobre os temas relacionados às categorias analíticas da tese eram realizadas. A princípio, foi pensado a realização de oficinas pedagógicas direcionadas às professoras de Educação Infantil com o uso de ferramentas digitais. No entanto, a partir do diálogo com a

orientadora, do contato com as técnicas pedagógicas que trabalhavam na secretaria municipal de educação e com a equipe gestora das escolas visitadas, observou-se que havia uma dificuldade de conciliar a participação das professoras em atividades extras e a jornada de trabalho. Os dados coletados também apresentaram algumas necessidades das professoras que atuam na Educação Infantil das escolas municipais do campo, sendo uma das principais dificuldades apontadas por elas a carência de materiais de Educação Ambiental contextualizados para a realidade do município (Trajber; Mendonça, 2007).

Diante do exposto, optou-se pela criação de um material didático, que constitui uma das produções técnicas elencadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Brasil, 2019), para reunir as contribuições apresentadas pelas professoras das escolas municipais de Educação Infantil do campo, integradas a apontamentos teórico-práticos sobre a Educação Ambiental na primeira infância, a fim de subsidiar o planejamento de práticas pedagógicas que aproximem as crianças da natureza.

É importante ressaltar que o objetivo do produto tecnológico proposto não é trazer "receitas" de como efetivar a Educação Ambiental nas escolas de Educação Infantil, mas suscitar a centralidade das questões ambientais de modo integrado, contínuo e permanente na Educação Infantil, em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) e a Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia (2012), bem como contribuir com a formação da consciência ecológica cidadã (Brasil, 1999) desde a primeira infância.

3.7.1 A construção do material didático: Itinerário Pedagógico de Educação Ambiental para a Educação Infantil

A construção do material didático teve início com criação do logotipo ilustrado na Figura 3, em resposta a um dos instrumentos de avaliação propostos durante a oferta do componente curricular "Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada ao Desenvolvimento Territorial", ministrado pelos docentes Dr. Alexandre Boleira Lopo, coorientador do projeto de pesquisa, e Dr. Marcos Antonio Vanderlei Silva, no semestre de 2022.2. O logotipo fazia parte da proposta de produto tecnológico esboçada ao longo das aulas do referido componente, a partir de ferramentas apresentadas pelos docentes integradas às leituras sobre o tema de pesquisa, realizadas até o momento da oferta do componente curricular, e aos conhecimentos prévios da pesquisadora.

A proposta inicial esboçada durante a oferta do referido componente, intitulada "Oficinas agroecológicas", se assemelhava às oficinas colaborativas previstas no projeto de pesquisa, e

propunha o planejamento e realização de oficinas temáticas abrangendo questões ambientais, com a participação de profissionais da área, entidades e agricultores/as familiares, com o uso de tecnologias da informação e comunicação, em formato híbrido. Assim, foi construído o logotipo ilustrado na Figura 3.

Figura 3 - Proposta inicial de logotipo da proposta do Produto Tecnológico.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O esboço inicial foi constituído de elementos gráficos, extraídos do banco de imagens da plataforma online de design gráfico, o "Canva", a partir da busca de elementos com as palavras "criança", "natureza", "escola". Deste modo, foram selecionadas algumas figuras que fizessem alusão a características da criança, a exemplo da curiosidade, imaginação, além de elementos da natureza e outros relacionados à educação, como resultado foram reunidos os elementos gráficos de duas crianças, um menino e uma menina de cor negra. Conforme ilustra a Figura 3, o menino está sentado segurando uma lupa e a menina em pé tentando pegar uma borboleta voando, os quais foram dispostos na área central do logotipo. À esquerda, foi disposta a imagem de uma mulher em pé, também de cor negra, que remete a uma professora segurando um caderno e observando as crianças; no centro uma árvore frondosa ao fundo, uma porção de terra que representa a base do logotipo e alguns galhos de plantas; e um livro aberto sob outros fechados disposto também no centro juntamente com as crianças. Na imagem, a professora representa a atuação docente enquanto pesquisadora que observa, registra e documenta as percepções e interações da criança.

A partir da coleta de dados, verificou-se a necessidade de ajustar a proposta inicial (Figura 3), tendo em vista a construção de uma identidade visual que integrasse imagens e o título do produto. Após a coleta de dados, leituras, escrita de artigos e participação em eventos da área foi sendo aperfeiçoada a ideia do produto tecnológico, o que refletiu também no logotipo,

acrescentando-se o desenho do sol para representar o clima predominantemente quente da região semiárida, conforme a Figura 4.

Figura 4 - Segunda versão do logotipo do protótipo do Produto Tecnológico.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Figura já apresenta a proposta de logotipo do itinerário pedagógico ambiental que recebeu o título de "A natureza na rotina da escola", inspirado em material educativo produzido pelo Instituto Alana (2024), intitulado "A natureza na rotina da família". O logotipo busca expressar a importância do contato da criança com a natureza, de modo que ela possa explorar os elementos naturais a partir da sua curiosidade, mas também que possa observar e contemplar as belezas desses elementos e todas as sensações desencadeadas a partir desse contato, como também algum sentimento de estranheza. É importante ressaltar que a flora representada no logotipo traz imagens padronizadas comuns em materiais didáticos, apesar da intenção da pesquisadora de representar elementos contextualizados do semiárido (Dourado, 2013). Essa limitação se deu em virtude da ausência de elementos gráficos à disposição na versão gratuita da plataforma utilizada que ilustrassem espécies nativas do bioma Caatinga, a exemplo do juazeiro, que seria a árvore escolhida para a criação.

Diante do exposto, optou-se por construir um itinerário pedagógico de Educação Ambiental direcionado às professoras e professores da Educação Infantil, a fim de subsidiar o planejamento de práticas pedagógicas que contribuam para aproximar a criança da natureza no cotidiano escolar. Reitera-se que a proposta não foi a criação de um manual de atividades, mas a criação de um material didático para apresentar caminhos possíveis, para que as professoras e professores percebam a relevância da Educação Ambiental no desenvolvimento integral da criança desde a primeira infância e reconheçam a necessidade de inserir o contato com os elementos naturais, de forma lúdica e interdisciplinar, a partir do planejamento de situações que integrem os aspectos legais e a realidade do território.

Nesse sentido, foi elaborado um material didático, denominado "A natureza na rotina da escola: Itinerário Pedagógico de Educação Ambiental", que pretende contribuir para

ressignificar o lugar da Educação Ambiental na prática pedagógica das/os profissionais que atuam no segmento da Educação Infantil e, principalmente, na rotina das crianças que são atendidas pela rede municipal de educação. Após a definição do título foi feito um novo ajuste no logotipo e a inserção da palavra "educação", conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5 - Terceira versão do logotipo do protótipo do Produto Tecnológico.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Itinerário Pedagógico de Educação Ambiental possui uma linguagem simples e foi inspirado nas respostas das professoras participantes da pesquisa, nas visitas realizadas nas escolas municipais de Educação Infantil do campo de Juazeiro; em materiais produzidos pelo Instituto Alana, a exemplo do "Guia de aprendizagem ao ar livre", produzido em 2021, por meio do Programa Criança e Natureza (Instituto Alana, 2021), no contexto de retomada das aulas durante a pandemia de covid-19 e outras produções do referido programa; bem como em referências ligadas à Educação Ambiental.

A diagramação do protótipo do material didático, que foi enviado a especialistas para validação, foi feita pela própria pesquisadora com o uso do Canva, que é uma plataforma online de design gráfico, utilizando-se a versão gratuita, a partir da escolha do recurso livreto (210 x 297 mm). O layout foi inspirado no modelo de infográfico criado por Carolina Ferrari (Canva, 2024), a partir da combinação deste modelo com elementos naturais que ilustrassem representações imagéticas do campo de estudo, a exemplo do mandacaru presente na lateral esquerda das páginas do livreto, o qual representa o bioma Caatinga. A proposta seria ilustrar o livreto com mais elementos característicos do território, no entanto, conforme mencionado, as limitações do banco de imagens disponíveis na versão gratuita, restringiu o uso de outras ilustrações. É importante ressaltar que essa limitação não comprometeu o conteúdo da produção técnica.

As ilustrações de algumas páginas foram feitas com a seleção de fotografias capturadas pela pesquisadora durante a etapa de coleta de dados realizada nas escolas municipais de

Educação Infantil, no período de novembro/2023 a abril/2024. O protótipo do material didático foi finalizado em fevereiro/2025, com o total de 47 páginas, e submetido à orientadora para apreciação.

Juntamente com o PTT foi enviado um formulário de validação de produto educacional (apêndice B) adaptado de Santos *et al.* (2025). O instrumento foi selecionado após o levantamento de instrumentos de validação de produtos educacionais vinculados a programas profissionais de pós-graduação, com o auxílio do site de busca Google, e a decisão de escolher um roteiro de questões objetivas e acessíveis a diferentes públicos, visto que seria enviado tanto para professoras da rede básica, professoras e professores universitários/as quanto para ativistas ambientais. Nesse sentido, optou-se por elaborar um formulário em formato online, elaborado no aplicativo Google Forms.

Após considerações feitas pela orientadora, o protótipo foi revisado e enviado por e-mail para 17 especialistas da área de Educação Infantil e ou da Educação Ambiental, sendo escolhidas/os após elaboração de lista de contatos de doze especialistas de diferentes segmentos da educação e dez professoras da Educação Infantil do município participantes da pesquisa, a fim de perceber suas impressões acerca do material didático e coletar possíveis sugestões para melhoria da produção técnica. Essa etapa corresponde à validação do produto, com base no percurso metodológico proposto por Rizzatti *et al.* (2020), mencionado no projeto de pesquisa.

Entre as/os 12 especialistas de diferentes segmentos, quatro eram técnicas da secretaria municipal de educação, cinco eram docentes universitários/as e três ambientalistas. As professoras da Educação Infantil foram selecionadas entre aquelas que responderam ao questionário, as que tinham experiência maior que 10 anos na Educação Infantil. Assim foram selecionadas 10 professoras para participarem da etapa de validação do produto tecnológico. No entanto, apesar do contato com as coordenadoras pedagógicas por meio de aplicativo de mensagens instantâneas para solicitar o e-mail e telefone das professoras, obteve-se o contato de cinco professoras, que foram contatadas por aplicativo de mensagens instantâneas e por e-mail.

A versão digital do protótipo também foi apresentada em reunião à gestora da secretaria municipal de educação, a fim de solicitar apoio para a diagramação e impressão da versão final do material didático, bem como a distribuição para as professoras de Educação Infantil da rede municipal pública. Na oportunidade também foi apresentada a proposta de realização de uma oficina de Educação Ambiental direcionada às professoras da Educação Infantil das escolas situadas no campo. As solicitações foram aceitas pela gestora, que prontamente se dispôs a apoiar as ações propostas.

Ressalta-se que o projeto de pesquisa previa a realização de oficinas colaborativas para as/os professoras e professores de Educação Infantil como uma etapa que antecederia a elaboração do itinerário pedagógico, no entanto, em virtude do calendário do ano letivo do município, o planejamento das ações formativas pela secretaria de educação e o calendário acadêmico da pós-graduação da Uneb, optou-se por realizar uma oficina de Educação Ambiental após a defesa da tese, deste modo, não irá compor o presente texto.

Sobre a composição do corpo de especialistas para a validação do produto tecnológico, inicialmente foram listados nomes de alguns profissionais que poderiam contribuir com esse processo, buscando-se diversificar as áreas de atuação, a fim de garantir uma diversidade de percepções acerca do material produzido, principalmente considerando a sua natureza interdisciplinar.

Após a listagem de doze nomes, que contemplavam professoras e professores universitários/as, profissionais ligados a organizações não governamentais e técnicos ligados ao órgão gestor da rede municipal de educação, foi feito o convite por meio de aplicativo de mensagens instantâneas para as pessoas que já faziam parte da rede de contatos da pesquisadora. Após o aceite foi enviado uma mensagem de e-mail contendo um link para a versão digital do material didático em formato PDF e o link para o formulário de validação. Salienta-se que foi disponibilizada uma versão protegida do arquivo para preservar seu sigilo antes da sua avaliação pela banca de defesa da tese.

Assim, das/os especialistas convidadas/os, uma técnica da secretaria de educação do município, duas professoras da Educação Infantil participantes da etapa de coleta de dados, três docentes universitárias/o (duas mulheres e um homem), três profissionais de organizações não governamentais (duas mulheres e um homem) responderam ao formulário de validação, que corresponde a um percentual de 52,94% de respostas. As/Os especialistas tiveram entre 10 e 20 dias para fazer a leitura e a avaliação do material didático. As notas atribuídas pelos especialistas foram calculadas e obteve-se uma média simples no valor de 9.4, numa classificação que variava de 0 a 10, conforme instrumento escolhido e adaptado de Santos *et al.* (2025). No quesito “sugestões”, os especialistas apresentaram os apontamentos listados no quadro 4.

Quadro 4 - Sugestões das/os especialistas sobre o produto tecnológico.

Sequência de avaliação	Comentários apresentados no formulário
Avaliadora 01	Senti falta de mais imagens demonstrando práticas (exemplos) que já existem fotos reais, trazendo resultados comprovados, objetivos e metodologias aplicáveis que podem ser contextualizadas de acordo com a realidade de cada um. Certa que o capítulo "crie você mesma" foi desenvolvido justamente para isso tirar o professor da “caixinha”, porém, quando trazemos evidências, elas mostram que se colocar em prática dá certo! Passa a ser algo mais incentivador do que apenas sugestivo.
Avaliadora 02	Gostaria de sugerir que realizassem uma prática na escola para incentivar como um todo.
Avaliadora 03	[...] é fundamental considerar a pluralidade do espaço educacional. Nesse sentido, recomenda-se ampliar as indicações de atividades de modo a contemplar diferentes perfis de crianças, em especial aquelas com deficiência. Embora o material apresente excelentes sugestões que envolvem a comunidade (como visitas a diversos locais) e as famílias, há alguns aspectos que precisam de atenção. As páginas 26 e 27, por exemplo, trazem informações em duplicidade, e, em certos momentos, a diagramação prejudica a leitura quando as palavras se sobrepõem às imagens de fundo.
Avaliador 04	As legendas podem ficar mais legíveis colocando em negrito e/ou esmaecendo mais o fundo. Alinhar os textos à esquerda evita grandes espaçamentos entre letras.
Avaliadora 05	Rever escrita da página 18, "é importante que a equipe da escola tenha a capacidade criativa"; as informações das páginas 26 e 27, se repetem; página 36, utiliza apenas o gênero masculino "professor"; página 37, as imagens estão escuras, dificultando a identificação da diversidade de povos
Avaliador 06	Sugiro mais dois itinerários, um nos canais de esgoto da cidade (riachos) e outro no Rio São Francisco. As mazelas ambientais também são educativas. Segundo visitar itinerários digitais, como as obras musicais BELO CHICO/BELO SERTÃO, que traduzem em linguagem poética/musical os problemas e potencialidades da Caatinga e do Rio São Francisco.
Avaliadora 07	Sugiro, se possível, detalhar no texto quais são os marcos legais da Educação Ambiental no Brasil, em especial a Lei nº. 14.926/2024, que incorpora o tema das mudanças climáticas e seus impactos socioambientais ao Programa Nacional de Educação Ambiental. [...] E as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.
Avaliadora 08	[...] senti falta de propostas de como entrelaçar a Educação Ambiental às outras disciplinas, de modo transdisciplinar, a partir da educação contextualizada.
Avaliadora 09	Fiz algumas sugestões na formatação do material compartilhado e também dei sugestões que são opcionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os especialistas foram enumerados em ordem crescente, de acordo com a ordem de recebimento das respostas, extraídas em formato de planilha eletrônica a partir do aplicativo Google Forms. As sugestões das avaliadoras 01 e 09 e do avaliador 04 foram parcialmente ajustadas no produto. As demais sugestões apresentadas no quadro 3 foram integralmente incorporadas ao produto, a fim de torná-lo mais formativo, acessível e adequado ao contexto. Assim a versão final do produto tecnológico, concluída no mês de abril, passou a conter 53 páginas, incluindo a ficha catalográfica que foi inserida na página da folha de rosto juntamente

com o código de ISBN, *International Standard Book Number* ou Padrão Internacional de Numeração de Livro, emitido pela Câmara Nacional do Livro, e a ficha técnica.

Ressalta-se que o material didático apresenta limitações no tocante à diagramação, visto que foi elaborado pela própria pesquisadora, que possui algumas habilidades para criação de conteúdos digitais. Destaca-se ainda a limitação de recursos para ilustração do material, já que foi utilizada a versão online gratuita do Canva. Essa limitação também dificultou a inclusão de representações gráficas de elementos contextualizados, conforme já foi mencionado.

Após a validação do produto tecnológico junto à banca avaliadora da tese, pretende-se aperfeiçoar o layout do material para disponibilizá-lo em versão digital e impressa, com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro, que se dispôs a designar um profissional da área para aperfeiçoar a diagramação e custear a impressão de alguns exemplares para serem distribuídos para as professoras e professores da rede municipal de educação, durante uma formação específica que será planejada e mediada pela pesquisadora, conforme mencionado anteriormente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A quarta seção apresenta os resultados e a discussão, interpretando os dados coletados à luz do referencial teórico. Para facilitar a compreensão, está subdividida em três partes, de acordo com os objetivos específicos propostos neste estudo. A primeira parte trata da análise dos documentos norteadores da Educação Infantil e da Educação Ambiental no município de Juazeiro. A segunda aborda as ações de Educação Ambiental presentes nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil das Emeis do campo, a partir de seus relatos, com ênfase nas atividades que aproximam as crianças da natureza. Por fim, a terceira parte dedica-se à interpretação dos resultados, avaliando se estes corroboram ou não as premissas do estudo, em diálogo com o referencial teórico e as reflexões da pesquisadora.

4.1 OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO-BA

Conforme estabelecido nos objetivos específicos, um dos propósitos deste estudo foi analisar as diretrizes curriculares e os documentos norteadores da Educação Infantil e da Educação Ambiental no município de Juazeiro-BA, bem como o projeto político-pedagógico das Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) do campo. Para tanto, realizou-se o levantamento dos documentos que orientam essas áreas no contexto municipal, por meio de consultas às páginas virtuais da Prefeitura Municipal de Juazeiro, bem como a partir do contato com a equipe técnica da Secretaria de Educação – Seduc. Assim, foram localizados os seguintes documentos:

a) Plano Municipal de Educação - PME (Juazeiro, 2015);

b) Documento Curricular Referencial de Juazeiro – Educação Infantil (DCRJ/EI) (Juazeiro, 2022a);

c) Projeto didático “Pachamama: eu cuido, você cuida e juntos/as construímos um mundo melhor” (Juazeiro, 2024c).

Conforme mencionado anteriormente, observou-se que o município não dispõe de uma política municipal específica para a Educação Ambiental. Apesar de ter um setor vinculado à Secretaria de Meio Ambiente (à época Secretaria de Meio Ambiente e Ordenamento Urbano) responsável pelas ações educativas, ainda não dispõe de uma Política Municipal de Educação Ambiental conforme orienta a legislação (Brasil, 1999; Bahia 2011). Diante disso, a análise

concentrou-se nos conteúdos relacionados à dimensão ambiental presentes nos documentos norteadores da Educação Infantil, com ênfase em sua aplicabilidade no contexto das Emeis do campo.

4.1.1 A Educação Infantil e a Educação Ambiental no PME de Juazeiro

O Plano Municipal de Educação de Juazeiro, publicado em 2014, com vigência prorrogada até o mês de dezembro de 2025 (Brasil, 2024e), apresenta uma meta específica para o segmento da Educação Infantil, a Meta 1, a saber: "Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de creches de forma a atender 31% em 3 anos, 39,1% em 6 anos e 50% até o final da década" (Juazeiro, 2014 p. 76). Vale ressaltar que o documento prevê estratégias direcionadas à Educação Ambiental, no entanto elas são direcionadas ao Ensino Fundamental, por isso não serão analisadas nesse estudo.

Conforme mencionado anteriormente, a Meta 1 relacionada à Educação Infantil possui 19 estratégias, entre elas, destacam-se o estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, com o intuito de servirem como referência para supervisão, controle e avaliação das unidades, públicas ou privadas, e a sistematização de uma política específica para a Educação Infantil, visando à qualidade do serviço ofertado às crianças (Juazeiro, 2014).

Observa-se que o PME prevê a elaboração de documentos norteadores para viabilizar a avaliação e o monitoramento das escolas municipais de Educação Infantil, com o objetivo de assegurar a qualidade na prestação do serviço, em conformidade com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b). No entanto, após o levantamento de dados nos canais institucionais da Prefeitura Municipal (Juazeiro, 2023a; 2023b; 2023c; 2024c; 2024d), não foram encontrados documentos acessíveis que apresentem informações relativas a esse monitoramento (Juazeiro, 2018). Tampouco se evidenciou a existência de uma política específica para o segmento, apesar de o relatório indicar que a meta foi parcialmente executada (Juazeiro, 2018).

Considera-se que o Documento Curricular Referencial de Juazeiro para a Educação Infantil constitui-se como um documento orientador; no entanto, a existência de uma política específica pressupõe a institucionalização de diretrizes municipais voltadas à garantia dos direitos das crianças, contemplando suas diversidades e multiplicidades (Brasil 2024b).

No que se refere à categoria “formação docente”, o PME prevê, entre as estratégias da Meta 1, o incentivo a “programas de formação inicial e continuada no município, em articulação com as instituições de ensino superior das redes pública e privada, que atendam às necessidades reais das/os profissionais de educação que trabalham com crianças com deficiências e às peculiaridades da Educação Infantil, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado” (Juazeiro, 2015, p. 77). Entretanto, ao analisar o PME, não se observa a existência de um programa sistematizado de formação continuada destinado às professoras e professores da Educação Infantil no município.

Embora algumas ações pontuais estejam registradas no portal institucional da Prefeitura Municipal de Juazeiro, infere-se a ausência de sistematização dessas iniciativas por parte do órgão gestor da educação, uma vez que os documentos não estão disponíveis para consulta pública. Do ponto de vista legal, também não há menção a um programa de formação continuada nos documentos oficiais, conforme orientam os marcos legais vigentes (Brasil, 1996; 2014b; 2024b; 2024e), tampouco há detalhamento de sua execução no relatório de monitoramento do PME (Juazeiro, 2018). Ressalta-se que os dados extraídos dos documentos norteadores também serão analisados à luz das respostas das professoras e confrontados com o referencial teórico e com as percepções da pesquisadora.

4.1.2 A Educação Infantil e a Educação Ambiental no contexto do Documento Curricular Referencial de Juazeiro – Educação Infantil

O Documento Curricular Referencial de Juazeiro – Educação Infantil (DCRJ/EI) tem como objetivo servir de base teórica e metodológica para orientar a prática educativa das/os docentes, abrangendo aspectos como a gestão da sala de referência, os processos de avaliação e os estudos interdisciplinares. O documento também menciona a garantia de políticas públicas voltadas à formação continuada docente, com referência às diretrizes legais previstas na LDB. Ressalta-se que, de acordo com a DCRJ/EI, antes de sua implementação, a proposta curricular adotada pela rede municipal de ensino de Juazeiro estava ancorada nas normativas legais da educação brasileira, nas diretrizes educacionais, nos referenciais teóricos escolhidos coletivamente pelas/os professoras e professores, no suporte oferecido pelo material didático, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas decisões pedagógicas tomadas após um extenso período de formação e construção do documento (Juazeiro, 2022a).

> A escola, enquanto instituição com uma função social bem definida, deve ser concebida e estruturada como um espaço de aprendizagem democrático e eficaz. Para isso, o Projeto Político-Pedagógico exerce um papel central, servindo como instrumento que assegura essa construção. Ao orientar a organização curricular com base no DCRJ/EI, a escola é capaz de reconhecer os elementos essenciais do processo educativo — o estudante, a escola e a sociedade. Quando esses componentes atuam de forma integrada, cria-se um cenário favorável ao avanço e ao desenvolvimento da educação (Juazeiro, 2022a, p. 56 - 57).

O DCRJ/EI fala sobre a garantia de políticas públicas para formação continuada docente, no entanto não foi localizado município nos anos de 2023 e 2024 um programa de formação continuada para as professoras e professores da Educação Infantil, principalmente sobre a Educação Ambiental. No tópico destinado à formação docente na Educação Infantil, o documento aborda os fundamentos da LDB; faz referência a Paulo Freire ao destacar a importância da/o professora/professor enquanto pesquisadora/pesquisador; aborda o Plano Estadual de Educação e o próprio Plano Municipal de Educação de Juazeiro no tocante à formação inicial e continuada, no entanto aponta como ações de formação das professoras e professores da Educação Infantil a jornada pedagógica para abertura do ano letivo, os planejamentos pedagógicos nas escolas e outras ações como trocas de experiências e estudos. Percebe-se que tais ações não refletem o argumento extraído do documento que diz:

> A formação das professoras da Educação Infantil faz parte das políticas educacionais da SEDUC, principalmente por acreditar que, sem formação não há atualização de conhecimento, de paradigmas educacionais e da contribuição no alcance dos objetivos educacionais presentes neste documento curricular. Trata-se, pois, de ações planejadas e implementadas sob o acompanhamento da Superintendência de Ensino, de forma a monitorar, avaliar e dar as devidas devolutivas quanto ao conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes docentes e a forma como eles conduzem o processo ensino-aprendizagem de forma a garantir os direitos de aprendizagem das crianças (Juazeiro, 2022a, p. 132).

Embora reconheça a formação de professoras e professores como um dos elementos centrais do processo educativo, ao buscar informações sobre a existência de um programa estruturado de formação continuada no município, a exemplo das lacunas já identificadas na efetivação do PME, não foram encontrados indícios de uma política consolidada da Secretaria de Educação voltada à formação docente (Juazeiro, 2022b; 2022c).

No que se refere à concepção de aprendizagem, o documento destaca a importância da atuação docente para o desenvolvimento da autonomia da criança no ambiente escolar, condicionando esse processo ao domínio de meios e procedimentos metodológicos que qualifiquem a prática pedagógica da/o professora/professor (Juazeiro, 2022a, p. 63). Além disso, faz referência à aprendizagem significativa e à relevância das relações interpessoais no

processo de ensino-aprendizagem, à luz das contribuições teóricas de Ausubel e Wallon, destacando, respectivamente, a importância da relação dialógica e uma rotina ativa e colaborativa nos espaços de ensino e aprendizagem, e da afetividade.

De acordo com o DCRJ/EI, uma das responsabilidades da/o educadora/educador é refletir constantemente sobre sua prática, escolhendo, organizando, planejando, mediando e acompanhando as atividades e interações de forma a assegurar uma variedade de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. O documento ressalta que é essencial acompanhar tanto as práticas pedagógicas quanto os processos de aprendizagem, observando atentamente o percurso individual de cada criança e do grupo como um todo, considerando suas conquistas, avanços, potencialidades e aprendizados (Juazeiro, 2022a).

Acrescenta ainda que a observação da criança e do grupo pode ser registrada de múltiplas formas e em diferentes momentos, por meio de relatos, portfólios, fotos, desenhos, textos, entre outros recursos, produzidos por educadoras/es e também pelas próprias crianças, destacando que o objetivo desses registros não é classificar ou rotular as crianças como "aptas" ou "não aptas", "prontas" ou "não prontas", mas reunir subsídios para reorganizar os tempos, espaços e propostas pedagógicas, assegurando que todos tenham seus direitos de aprendizagem respeitados e garantidos (Juazeiro, 2022a, p. 131-132).

O texto também enfatiza o papel da gestão escolar no cuidado desses aspectos, promovendo espaços de socialização e interação entre todos os sujeitos da comunidade escolar (Juazeiro, 2022a). O documento traz ainda contribuições de Paulo Freire sobre o diálogo entre ensino e aprendizagem, destacando o contexto social como elemento primordial esse diálogo, com vistas à educação problematizadora, que possibilita às crianças vivências de práticas investigativas, exercício e ampliação da curiosidade, a partir da pesquisa da comunidade escolar provocada pela organização curricular proposta no documento (Juazeiro, 2022a).

> Espera-se, desse modo, possibilitar que os estudantes tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, que possam fazer escolhas e intervenções conscientes, pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum, como também cooperar para a transformação da sociedade, ao tratar dos saberes que lhes são inerentes. De igual forma, sempre permitir ao estudante o desenvolvimento de habilidades para a construção, reconstrução dos conhecimentos, ideia que requer um conjunto de encaminhamentos, que contribuam para a formação de estudantes questionadores e investigativos" (Juazeiro, 2022a, p. 68).

Nesse sentido, é fundamental garantir a efetivação de tais competências e habilidades desde a primeira infância. Concorda-se, portanto, com o documento ao afirmar que a/o professora/professor exerce um papel essencial na construção dessas condições no cotidiano

escolar. No entanto, é imprescindível que essa atuação venha acompanhada da oferta de formação continuada, bem como da disponibilização de materiais pedagógicos contextualizados, por parte do ente federado, conforme prevê a legislação vigente.

No tocante às modalidades de ensino, o documento faz uma breve menção à educação do campo (para a qual há um documento referencial específico, não contemplado neste estudo), alinhando-se à concepção de aprendizagem que valoriza o conhecimento prévio e o contexto social das crianças. Assim,

> a escola do campo deve pensar o processo ensino-aprendizagem a partir da realidade existente, valorizando a identidade do campo, mediante suas ações e de projetos desenvolvidos, isso porque, do currículo aos materiais didático e paradidático trabalhados, é necessária uma sinergia que integre e rompa com a dicotomia teoria e prática, valorizando a cultura local, as experiências dos estudantes e da comunidade, bem como o seu modo de pensar e produzir conhecimentos" (Juazeiro, 2022a, p. 78).

Na sequência, o DCRJ/EI apresenta os temas integradores, entre os quais se destaca a Educação Ambiental, proposta como eixo transversal a ser discutido em toda a comunidade escolar, em consonância com a legislação e, principalmente, como resposta aos desafios socioambientais agravados pelas mudanças climáticas decorrentes da ação antrópica. Para isso, no contexto da Educação Infantil, o documento indica como estratégia o desenvolvimento de projetos pedagógicos temáticos “que envolvam estudantes no desempenho temático e desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Juazeiro, 2022a, p. 82).

O documento ressalta ainda a importância da compreensão de conceitos considerados fundamentais para a Educação Ambiental, como meio ambiente, sustentabilidade, preservação e conservação, com o objetivo de “formar cidadãos conscientes e críticos, fortalecendo práticas cidadãs” (Juazeiro, 2022a, p. 82). Nesse sentido, destaca o contexto específico do município de Juazeiro-BA, evidenciando seu potencial para a agropecuária e a agroindústria, em contraposição a práticas de cultivo e manejo que, embora impulsionem a economia em diferentes escalas territoriais, provocam significativos impactos ambientais. Essa constatação contrasta com as diretrizes e acordos firmados em âmbito global, reforçando a urgência de implementação de ações de Educação Ambiental em todos os contextos, especialmente no ambiente escolar.

O DCRJ/EI aborda várias contribuições teóricas acerca de conceitos-chaves para a educação, entre os marcos teóricos está a concepção de currículo, de

> Desenvolver um currículo ativo, que traga os respaldos legais para as unidades escolares e ao mesmo tempo possa subsidiar a necessidade de atualização constante e contextualizada, faz-se com a participação de toda a comunidade escolar mediante o seu compromisso com a qualidade da educação pública e acreditando no seu poder de transformação. Pensar em educação sem deixar espaço para enfrentar e vivenciar o novo, o desconhecido e também as novas conquistas, é produzir um documento sem finalidade social (Juazeiro, 2022a, p. 52).

De acordo com o documento, o referencial curricular de Juazeiro está sustentado em teorias modernas, como a pós-crítica, que tem, entre outros aspectos, ênfase na aprendizagem, no protagonismo discente e em metodologias ativas. Sobre a concepção de currículo, destaca que

> A nova estrutura do DCRJ leva ainda à reflexão de que, oposta a uma teoria e currículo tradicional, a organização curricular promove uma reflexão de que o currículo não é neutro, que ele não envolve apenas reprodução, mas, sobretudo, envolve vivências construídas a partir da família e estendidas no âmbito escolar e sociedade; saberes legitimados pela aprendizagem extracurricular, o que confere outros espaços além da escola; questões relacionadas a: étnicas, de gênero, sociais, tecnológicas, saúde física e emocional; vivências sociais e culturais, entre outras (Juazeiro, 2022a, p. 57).

Considerando o recorte temporal da coleta de dados da pesquisa (novembro de 2023 a abril de 2024), foram localizadas, no site institucional da Prefeitura Municipal de Juazeiro, notícias sobre a realização de eventos formativos, como a jornada pedagógica realizada no início de cada ano letivo (Juazeiro, 2023a; 2024c), que abrange professoras e professores de todos os segmentos da educação no município. Também foi identificada uma ação de formação continuada sobre a BNCC, direcionada às/aos professoras e professores (Juazeiro, 2023b), além de outras formações destinadas a públicos específicos, como secretários/as, gestores/as e coordenadores/as. Contudo, não foram encontradas evidências da existência de convênios ou outros instrumentos formais de parceria com instituições de ensino superior ou demais entidades voltadas à promoção da formação inicial e continuada especificamente para a Educação Infantil no município.

Ao analisar o DCRJ/EI (Juazeiro, 2022a), com o auxílio do comando "explorador de palavras", disponível nas ferramentas de análise do software Verbi Software 24 *Analytics* Pro (versão 24.7.0), verificou-se que o texto apresenta apenas nove ocorrências para o código “ambiental”, das quais quatro fazem referência à política de Educação Ambiental, seja em âmbito nacional ou estadual.

Embora o documento mencione a Educação Ambiental como um tema integrador a ser tratado de forma transversal e destaque a relevância da temática diante da urgência climática, sua abordagem restringe-se a uma subseção com pouco mais de duas páginas e meia. Essa

limitação não condiz com a gravidade e a urgência da dimensão ambiental no contexto atual, tal como descrito no próprio documento.

Em relação aos códigos “natureza”, “naturais” e “ambiente”, associados ao meio ambiente, a análise identificou 27 ocorrências, todas relacionadas à Educação Infantil, conforme apresentado no quadro 5. Ao comparar com a BNCC, observa-se uma redução significativa: apenas duas ocorrências para o código “Educação Ambiental” e cinco ocorrências para o código “natureza” vinculadas à Educação Infantil.

Quadro 5 - Ocorrências dos códigos relacionados à Educação Ambiental no DCRJ/EI.

Nº da ocorrência	**Tópico do DCRJ/EI**	**Parte do texto extraído do DCRJ/EI com o código.**
1.	Contextualização da subseção “Educação Ambiental”	O tema meio ambiente assumiu, desde o último século, um espaço importante na política mundial, nas Organizações não Governamentais (ONGs) e, sobretudo, no ambiente educacional como tema transversal no currículo escolar. Essa reflexão é decorrente das preocupações com as mudanças climáticas, a degradação da **natureza**, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais e as necessidades planetárias evidenciadas (p. 81).
2.	Conceito de Educação Infantil	Assim, compreendemos a criança que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a **natureza** e a sociedade, produz cultura” (Brasil, 2010a) e para ela que pensamos tempos e espaços, com o intuito da garantia de aprendizagens (p. 108).
3.	Concepções de criança, infância e Educação Infantil	Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a **natureza** e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010a) (p. 116).
4.	Direitos de aprendizagem	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 (p. 119).
5.	Formação docente na Educação Infantil	A BNCC (2018) da Educação Infantil reafirma a importância da intencionalidade educativa na prática do professor da Educação Infantil, organizando e propondo “experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a **natureza**, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas” (p. 131).

(continua na próxima página)

Quadro 4 (continuação)

Nº da ocorrência	Tópico do DCRJ/EI	Parte do texto extraído do DCRJ/EI com o código.
6.	Importância da atividade externa	No ambiente externo, é possível proporcionar experiências ricas tanto para o conhecimento de mundo como para a formação pessoal e social das crianças. Correndo, pulando, pintando, plantando, brincando, os pequenos trabalham a socialização, aprimoram a capacidade motora e entram em contato com a **natureza**, repleta de oportunidades exploratórias (p. 141).
7.	Organização curricular da Educação Infantil	A isto chamamos de intencionalidade educativa, que respaldada à luz da BNCC, é tratada pela sistematização do percurso educativo que possibilite que as experiências vivenciadas na escola permitam/ levem às crianças conhecer a si mesma (formação pessoal) e ao outro (formação interpessoal e social) e de conhecer e compreender as relações com a **natureza**, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC, 2018) (p. 154).
8.	Campos de experiências: "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da **natureza**, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.) (p. 158).
9.	Infantil I: experiências de aprendizagem	Apresentar as plantas da região e imagens da flora destacando suas características, valorizando a **natureza** e promovendo para as crianças o contato com vegetação local (p. 167).
10.	Infantil IV: objetivos de aprendizagem	Identificar e selecionar fontes de informações para responder a questões sobre a **natureza**, seus fenômenos, sua conservação (p. 195).
11.	Infantil IV: experiências de aprendizagem	Pesquisar com ajuda de um adulto, em diferentes fontes (jornais, internet, entrevistas com familiares e outros) informações sobre os fenômenos da **natureza** (p. 195).
12.	Infantil V: objetivos de aprendizagem	Identificar e selecionar fontes de informações para responder a questões sobre a **natureza**, seus fenômenos, sua conservação (p. 206).
13.	Infantil V: experiências de aprendizagem	Pesquisar com ajuda de um adulto, em diferentes fontes (jornais, internet, entrevistas com familiares e outros) informações sobre os fenômenos da **natureza** (p. 206).
14.	Infantil II: objetivos de aprendizagem	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos **naturais** (luz solar, vento, chuva etc.) (p. 175).
15.	Infantil II: experiências de aprendizagem	Promover momentos em que as crianças observem como o dia está: ensolarado/ nublado/chovendo. Nas brincadeiras perguntar se está claro/escuro etc. Mostrar gravuras, vídeos que retratam fenômenos **naturais** (p. 175).

(continua na próxima página)

Quadro 4 (continuação)

Nº da ocorrência	Tópico do DCRJ/EI	Parte do texto extraído do DCRJ/EI com o código.
16.	Infantil III: objetivos de aprendizagem	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos **naturais** (luz solar, vento, chuva, nublado etc.). (p. 184).
17.	Infantil IV: experiências de aprendizagem	Promover o contato das crianças com materiais de diferentes texturas e espessuras: lápis, pincéis, tintas, água, areia, massinha, papéis diversos, sucatas, pigmentos **naturais**, argila etc. (p. 190).
18.	Infantil IV: objetivos de aprendizagem	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos, envolvendo fenômenos **naturais** e artificiais (p. 194).
19.	Infantil IV: experiências de aprendizagem	Realizar experiências envolvendo fenômenos naturais e artificiais com misturas, provocando mudanças físicas e químicas na realização de atividades com tintas, experiências com água , terra, argila, massinha, slimes e materiais que tenham pigmentação colorida (p. 194).
20.	Infantil V: experiências de aprendizagem	Promover o contato das crianças com materiais de diferentes texturas e espessuras: lápis, pincéis, tintas, água, areia, massinha, papéis diversos, sucatas, pigmentos **naturais**, argila etc. (p. 201).
21.	Infantil V: experiências de aprendizagem	Promover frequentes momentos de observação e criação de imagens pelas crianças, considerando paisagens **naturais**, fotografias, vídeos etc. (p. 204).
22.	Infantil V: objetivos de aprendizagem	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos **naturais** e artificiais (p. 205).
23.	Infantil V: experiências de aprendizagem	Realizar experiências envolvendo fenômenos **naturais** e artificiais com misturas, provocando mudanças físicas e químicas na realização de atividades com tintas, experiências com água , terra, argila, massinha, slimes e materiais que tenham pigmentação colorida (p. 205).
24.	Infantil IV: objetivos de aprendizagem	Conhecer a importância da conservação dos espaços coletivos e do **meio ambiente**. (p. 196).
25.	Infantil IV: experiências de aprendizagem	Promover ações dentro e fora da Emei/Escola, onde a criança possa perceber a importância do cuidado com seus pertences, dos espaços individuais e coletivos, bem como de **plantas** e **animais** (p. 196).
26.	Infantil V: objetivos de aprendizagem	Conhecer a importância da conservação dos espaços coletivos e do **meio ambiente** (p. 208).
27.	Infantil V: experiências de aprendizagem	Promover ações dentro e fora da Emei/Escola, onde a criança possa perceber a importância do cuidado com seus pertences, dos espaços individuais e coletivos, bem como de **plantas** e **animais** (p. 208).

Fonte: Juazeiro (2022a).

Em complemento à pesquisa dos documentos norteadores relacionados à categoria "formação docente", foi realizada uma entrevista semiestruturada com o gestor de programas da Seduc sobre as ações de formação continuada propostas. Ao ser questionado sobre a existência de parcerias com instituições de ensino superior (IES) para a oferta de formação docente, o participante relatou que a relação da secretaria com as IES ocorre por meio da formalização de convênios de estágio e da participação de profissionais da educação da Seduc em eventos promovidos pelas universidades.

Sobre a formação continuada, ele informou que essa responsabilidade também é atribuída às unidades escolares que, segundo seu relato, a efetivam por meio da elaboração dos planejamentos pedagógicos, além de outras estratégias previstas nos dispositivos legais que regem a educação brasileira. No entanto, ao contrapor sua fala com os próprios documentos norteadores, observa-se que o argumento do gestor contraria a estratégia prevista no PME e exime o órgão gestor da educação do município do dever de promover "a formação inicial, a continuada e a capacitação das/os profissionais do magistério", conforme estabelece a LDB (Brasil, 1996, art. 62, § 1º).

Ainda sobre a formação docente, em complemento à análise ao DCRJ/EI, realizou-se uma entrevista semiestruturada com duas técnicas pedagógicas da Diretoria de Educação Infantil da Seduc, que relataram que foram realizadas formações com as/os professoras/os da rede municipal no primeiro ano de implementação do documento. As técnicas também relataram que as coordenadoras pedagógicas são orientadas a elaborar sequências didáticas com base nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no DCRJ/EI. Contudo, percebe-se que os relatos das técnicas se contrapõem ao próprio texto do DCRJ/EI, que prevê a garantia de políticas públicas municipais para a formação continuada docente.

Os relatos do gestor e das técnicas evidenciam a ausência de um programa estruturado de formação continuada para as docentes, o que dificulta a apropriação de conteúdos relevantes para o planejamento de práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo infantil, bem como a efetivação dos objetivos de aprendizagem previstos no próprio documento. Nesse sentido, cabe questionar: quais são as políticas públicas de formação continuada garantidas pelo município que de fato possibilitam a efetivação de práticas pedagógicas que aproximem a criança da natureza?

4.1.3 A dimensão ambiental do projeto didático "Pachamama: eu cuido, você cuida e juntos/as construímos um mundo melhor"

O projeto didático "Pachamama: eu cuido, você cuida e juntos/as construímos um mundo melhor", implementado pelo município de Juazeiro nos anos 2023 e 2024, tem por objetivo "despertar na comunidade escolar, sobretudo, nas/nos alunas/os a formação de uma consciência para o cuidado e o respeito com o Planeta Terra e todas as formas de vida existentes nele" (Juazeiro, 2024c, p. 7). Prevê 11 ações principais para serem desenvolvidas nas Emei de Juazeiro partir de sequências didáticas, são elas:

> 1) formação para a equipe gestora, que, de acordo com o projeto, é responsável pela execução das ações previstas;
> 2) diálogo intersetorial para a implementação de ações voltadas para as crianças;
> 3) desemparedamento da comunidade escolar com a realização de atividades nos espaços externos;
> 4) distribuição de mudas e o plantio de árvores;
> 5) Seminário Criança e Natureza, protagonizado pelas crianças;
> 6) "cuidar do planeta é", com ações de cuidado entre os atores da comunidade escolar;
> 7) "O jardim de cada um", que previa um amigo secreto de plantas entre as coordenadoras e uma feira de troca de sementes;
> 8) muros sensoriais;
> 9) oficina de brinquedos e recursos pedagógicos com o reaproveitamento de materiais;
> 10) ocupação de uma praça para observação, levantamento das necessidades e encaminhamento de possíveis reivindicações com a participação de pessoas responsáveis pelas crianças; e
> 11) realização de uma feira de Ciências com o tema " A natureza do Semiárido" (Juazeiro, 2024c).

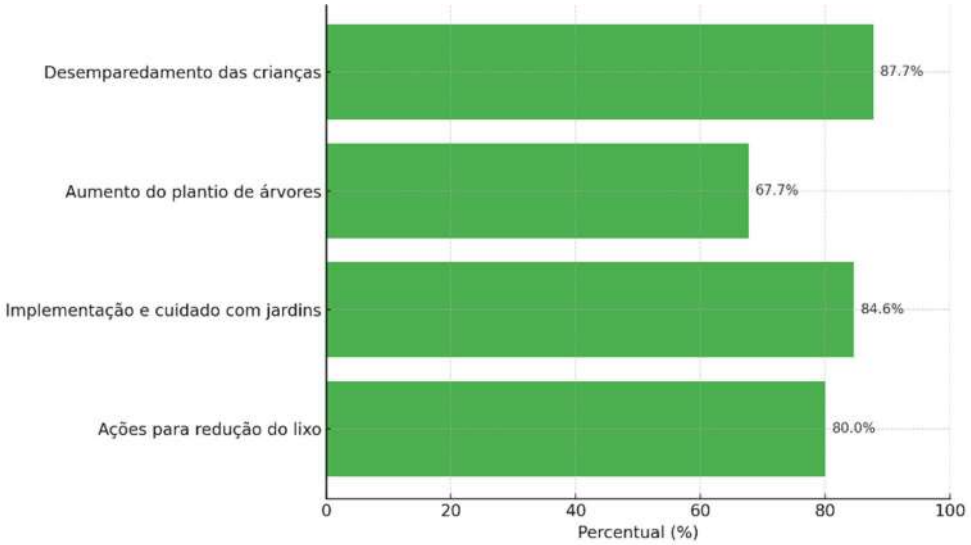
Sobre as sequências didáticas, vale ressaltar que são elaboradas pelas/os coordenadoras/es, com a contribuição das/es professoras e professores e apoio da equipe técnica da Superintendência Pedagógica, e, posteriormente, são socializadas pelas/os coordenadoras/es pedagógicas/os com as/os professoras/os para que elaborem seu planejamento pedagógico diário, detalhando os momentos da sequência didática proposta, levando em conta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento indicados no DCRJ/EI, de forma alinhada às necessidades e ao progresso das crianças de sua turma (Juazeiro, 2024c).

Em análise ao documento, observou-se que apresenta uma boa fundamentação teórica, inclusive com a citação de referências que fundamentam esta tese, a exemplo de Lea Tiriba (2010; 2005), Richard Louv (Instituto Alana, 2020), Documento Curricular Referencial da Bahia (Bahia, 2020), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012b), BNCC (Brasil, 2016a).

O projeto Pachamama previa uma série de impactos esperados. Entre eles, destaca-se a expectativa de que as reflexões promovidas ultrapassassem os limites do ambiente escolar e gerassem efeitos concretos no cotidiano das crianças e da comunidade educativa. Alguns exemplos dessas ações incluíam: a substituição do Etileno Vinil Acetato (EVA) nas atividades escolares, a criação ou revitalização dos jardins das escolas, a redução do uso de papel, a separação de resíduos para reciclagem, a diminuição da produção de lixo, o reaproveitamento de materiais sólidos e a conservação dos espaços de convivência, entre outras práticas sustentáveis.

Considerando que o projeto didático já estava no segundo ano de implementação das ações, foi realizada uma pesquisa promovida pela Diretoria de Educação Infantil da Seduc de Juazeiro que apresentou os resultados descritos no gráfico 1. De acordo com o projeto (Juazeiro, 2024c), esses dados evidenciam o alcance do projeto e sua capacidade de estimular práticas sustentáveis dentro e fora do ambiente escolar.

Gráfico 1 - Resultados da implantação do Projeto didático "Pachamama: eu cuido, você cuida e juntos/as construímos um mundo melhor", ano 2023.



Fonte: OpenAI (2025).

Por fim, o projeto didático também previa a realização da avaliação a fim de verificar os impactos de sua implantação na aprendizagem das crianças e nas práticas educativas, bem como gerar resultados que comprovem sua viabilidade e continuidade (Juazeiro, 2024c, p. 21). Dessa forma, propôs-se uma avaliação processual de sua execução tanto nas Emeis e nas escolas com turmas de Educação Infantil. Assim, de acordo com o projeto, foram utilizados como instrumentos de análise desse percurso:

- a elaboração de sequências didáticas;

- visitas pedagógicas realizadas pelas equipes técnicas da Seduc às unidades escolares, com acompanhamento do planejamento pedagógico;
- o monitoramento e a análise das ações propostas tanto pela Seduc quanto pelas Emeis e escolas com turmas de Educação Infantil, por meio da aplicação de questionários durante e ao final do ano letivo.

No que se refere ao processo de ensino aprendizagem, o projeto didático apontava que seriam utilizados os instrumentos de avaliação já adotados pela rede municipal de educação, bem como outros que pudessem ser incorporados ao longo da execução do projeto (Juazeiro, 2024c).

4.1.4 A dimensão ambiental nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas visitadas

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é compreendido como um instrumento que expressa as finalidades, metas, orientações e ações planejadas para o desenvolvimento do processo educativo no ambiente escolar, servindo como referência para todas as práticas pedagógicas (Libâneo, 2015, p. 127).

Reconhecendo sua importância para a atuação docente, foi solicitado o acesso aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas visitadas, com o objetivo de identificar as diretrizes relacionadas à implementação da Educação Ambiental no contexto escolar. Assim, das nove escolas visitadas, foi possível acessar o documento em apenas três unidades. No entanto, o acesso não possibilitou uma análise mais detalhada, visto que, ao disponibilizarem o documento, as gestoras informavam que este se encontrava em processo de atualização, uma vez que a última versão havia sido elaborada durante o período da pandemia, em 2020.

De acordo com relatos das equipes gestoras e levantamento realizado junto aos canais institucionais (Juazeiro, 2022b; 2022c; 2023d), essa atualização estava sendo conduzida pela Seduc, em razão da necessidade de adequação ao DCRJ/EI, bem como à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As demais escolas apenas justificaram a desatualização dos seus PPPs, informando que os documentos estavam sendo revisados pela equipe técnica da Seduc.

Diante do exposto, foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das Emeis III, IV e VII com foco, principalmente na dimensão ambiental. Deste modo, verificou-se que os documentos apresentavam uma estrutura padronizada e contemplavam algumas ações relacionadas à Educação Ambiental no plano de ação, a exemplo da organização de uma área verde com a participação da comunidade escolar (Emei III) e a realização de passeios na área externa (Emei VII). No entanto, os documentos não abordavam a Educação Ambiental como

eixo transversal, conforme previsto na Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia (Bahia, 2011).

Ainda que o PPP da Emei III reconhecesse "o desenvolvimento da compreensão dos processos da natureza e a consciência ecológica" no documento, concebendo como um dos aspectos constitutivos da proposta pedagógica da escola, com vistas à promoção do desenvolvimento global das crianças, o PPP não apresentava diretrizes que indicassem essa construção.

No que se refere à formação continuada, os PPPs das Emeis III e IV dispunham de um tópico específico destinado a esse tema, em que se reconhecia a importância da formação docente e informava que a escola organizava, mensalmente, encontros pedagógicos voltados a estudos, debates e reflexões. Além disso, o documento mencionava a participação da equipe docente nas formações promovidas pela Seduc.

Já o PPP da Emei VII, diferente dos outros documentos analisados, apresentava um tópico voltado à Educação do Campo, destacando a importância de uma educação contextualizada e de valorização da cultura local. O documento reconhecia a instituição como uma escola do campo, pertencente a uma comunidade ribeirinha, por estar localizada nas proximidades do rio São Francisco. Mencionava, ainda, a realização de ações de formação continuada promovidas tanto pela própria instituição quanto em parceria com o Núcleo Tecnológico Municipal e a Seduc, sobretudo no que se refere ao uso de tecnologias digitais aplicadas à educação.

Quanto à rotina, concebida como ferramenta de organização do tempo didático das crianças na Emei, o PPP da Emei VII descrevia as seguintes atividades:

- Rodinha de música, momento da novidade, contação de histórias;
- Oração;
- Leitura do calendário;
- Ajudante do dia;
- Chamadinha;
- Momento criativo;
- Hora do lanche;
- Higiene e escovação dos dentes;
- Almoço;
- Repouso;
- Hora do brinquedo livre ou recreação;

- Retomada do momento investigativo;
- Atividade externa;
- Despedida.

Apesar de prevê uma atividade externa na rotina das crianças, o documento não contemplava a dimensão ambiental, a fim de orientar esse momento com base nas diretrizes propostas pelas DCNEI (Brasil, 2010a), DCNEA (Brasil, 2012b) BNCC (Brasil, 2018) e DCRJ/Infantil (Juazeiro, 2022a), bem como no aporte teórico que enfatiza a relevância do contato da criança com o meio ambiente.

4.2 AS IMPRESSÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A segunda parte desta seção tem como objetivo identificar as ações de Educação Ambiental presentes nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil das Emeis do campo de Juazeiro, destacando aquelas que promovem a aproximação entre as crianças e a natureza. Para tanto, foram analisadas as respostas das docentes ao questionário, bem como foram observadas as áreas externas das escolas visitadas, com o intuito de identificar evidências da presença da dimensão ambiental no cotidiano escolar.

Nesse contexto, serão apresentados trechos das respostas das professoras, além de imagens registradas durante as visitas, que permitem inferir a existência de práticas de Educação Ambiental no cotidiano das crianças. As respostas serão agrupadas nas seguintes categorias: conceito de Educação Ambiental; dificuldades para a implementação da Educação Ambiental e experiências de Educação Ambiental da escola/município. Conforme descrito na seção de metodologia, para garantir o anonimato e respeitar os preceitos éticos da pesquisa, as professoras foram identificadas por letras do alfabeto, e as Emeis, enumeradas de um a dez em algarismos romanos.

No que se refere à categoria “concepção de Educação Ambiental”, a análise das respostas das professoras revela a presença de três perspectivas distintas: a conservacionista, a pragmática e a crítica, conforme as macrotendências político-pedagógicas identificadas por Layrargues e Lima (2014). Nesse sentido, é possível identificar as abordagens nas respostas elencadas no quadro 6.

Quadro 6 - Classificação dos conceitos de Educação Ambiental das professoras segundo as macrotendências político-pedagógicas de Layrargues e Lima (2014).

Abordagem	Nº de respostas	Conceitos
Conservacionista	7	"Educação Ambiental é praticada de forma com a realidade do aluno no meio em que ele vive." (Professora E, Emei III, 2024). "A Educação Ambiental é o cuidado com o meio em que vivemos, proteger o meio ambiente, rios, plantações e animais." (Professora I, Emei IV, 2024). "Entende-se que a Educação Ambiental está relacionada ao cuidado com o meio ambiente, compreendendo que desde a tenra idade é necessário estimular através de conceitos [...] como: o cuidado com plantas, animais, desperdício de água, lixo nas lixeiras etc." (Professora Y, Emei X, 2024). "Quando as crianças aprendem a respeitar o meio onde ela vive e convive, esse conteúdo é absorvido[...] e os bons hábitos as acompanharão [...] elas podem ensinar para seus familiares." (Professora Z, Emei X, 2024).
Pragmática	8	"Pode ser praticada através de atividades que explorem mais elementos naturais, reutilizáveis, reciclagem etc." (Professora K, Emei V, 2024). "A prática acontece em sala de aula desenvolvendo ações dos projetos desenvolvidos pela rede e também com experiências na área externa." (Professora O, Emei VII, 2024). "Educação Ambiental é um processo contínuo na construção de valores e cuidados necessários com o meio em que vivemos." (Professora P, Emei VII, 2024).
Crítica	9	"Educação Ambiental deve estar inserida na educação infantil pois de fato trabalha a realidade de forma a adequar a cidade e o campo, visando a realidade de cada localidade." (Professora F, Emei III, 2024). "Educação Ambiental, pode ser trabalhado através de apresentações, trazendo para Emei mudas de plantas da nossa região [...] ensinar as crianças a cuidar do espaço." (Professora G, Emei III, 2024). "Educação voltada para a conscientização e cuidados com o meio ambiente e sua importância para o ser humano." (Professora J, Emei IV, 2024). "Permitir que a criança construa conscientização, tanto para a conservação quanto para o conhecimento do meio em que ela vive." (Professora M, Emei VI, 2024). "Cria maiores possibilidades para a formação de cidadãos e cidadãs com maior conscientização e, portanto, melhores comportamentos em relação à temática ambiental." (Professora N, Emei VI, 2024).

Fonte: Adaptado de OpenAI (2025).

Conforme descrito no quadro 6, a maioria das concepções identificadas nas falas das professoras participantes situa-se entre as abordagens conservacionista e pragmática, com poucas, porém relevantes, referências à perspectiva crítica da Educação Ambiental. As respostas das professoras revelam a predominância de um discurso centrado no cuidado individual com o ambiente, em ações pontuais como plantar, reciclar, não sujar, entre outras, e pouca articulação com causas estruturais ou sociopolíticas dos problemas ambientais.

Percebe-se uma associação da Educação Ambiental com práticas escolares e comportamentos sustentáveis, evidenciando uma preocupação com o fazer pedagógico, mas ainda com limitada problematização crítica. Poucos relatos demonstram um esforço em contextualizar a Educação Ambiental ao território e à realidade local, ou em propor a construção de uma consciência crítica e o protagonismo das crianças nesse processo.

Ainda que a maioria das falas se alinhem à abordagem pragmática, percebe-se abertura para práticas mais críticas, especialmente quando há referências à realidade vivida pelas crianças e à necessidade de reflexão sobre a relação sociedade-natureza. É importante destacar que duas respostas não ofereceram elementos suficientes para uma classificação precisa, sendo consideradas mistas ou pouco definidas. Como ressaltam Layrargues e Lima (2014), há riscos inerentes à tentativa de categorização de concepções dada a complexidade das realidades e ao caráter multifacetado da Educação Ambiental.

Ao responderem sobre as possibilidades oferecidas pelos espaços físicos internos e externos para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental, das 26 professoras participantes, 18 afirmaram ser possível realizar ações nessa perspectiva no contexto escolar. Entre elas, quatro destacaram o território onde a escola está situada como uma potencialidade para a realização dessas atividades.

No que se refere à categoria “dificuldades para a implementação da Educação Ambiental”, a professora D reconheceu a viabilidade das ações, porém ressaltou “existe uma dificuldade em relação a materiais concretos e apoio de profissionais da área ambiental que nos auxiliem para desenvolver projetos relacionados ao meio ambiente” (Professora D, Emei II, 2023). Outra docente da mesma unidade também mencionou essa limitação.

Entre as demais dificuldades apontadas pelas professoras das Emeis visitadas, destacaram-se a inadequação ou limitação dos espaços escolares, como a predominância de áreas concretadas (Figura 6). Tais condições inviabilizam a oferta de áreas verdes e não favorecem o brincar livre, contrariando o que preconizam os parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil sobre o uso de materiais naturais nos espaços internos (Brasil, 2024b).

Figura 6 - Área externa descoberta da Emei I, 2023.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Outra dificuldade relatada por uma das professoras refere-se ao parque infantil com estruturas metálicas (Figura 7). A professora O relatou que “é uma dificuldade que temos nas escolas. O espaço interno não oferece possibilidades de desenvolver esse trabalho, só concreto e parques de ferro...”, e sugeriu “que os espaços internos das EMEI sejam modificados e reformulados com mais espaço verde e menos parque de ferro”. A imagem ilustra o acesso a brinquedos fixos com a presença de areia, mas observa-se que a disposição dos brinquedos em ambientes não arborizados, numa região em que predomina o clima semiárido, vai ao encontro do que prevê a legislação acerca da contextualização da infraestrutura à realidade local (Brasil, 2024b).

Figura 7 - Parque infantil da Emei II, 2023.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A Figura 8 também apresenta uma área externa descoberta sem sombreamento e que dificulta a realização de atividades de interação entre as crianças e destas com os elementos naturais, visto que a área carece de manutenção da vegetação (capina) nas áreas externas, assim como também ilustra a Figura 9. A escola dispõe de uma tecnologia contextualizada com o semiárido, a cisterna, no entanto, de acordo com relatos das próprias professoras, não funciona devido à falta de reparo. As imagens denunciam um cenário distante do que preconiza a legislação acerca da qualidade da infraestrutura destinada à Educação Infantil (Brasi, 2024b) e endossa as realidades presentes no relatório de avaliação das políticas públicas para a primeira infância produzido pelo TCU (2023).

Figura 8 - Área frontal da Emei I, 2023.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quais espaços presentes no ambiente escolar favorecem o contato das crianças com a natureza? Será que a cobertura vegetal ilustrada na Figura 9 estimula o brincar livre nesse espaço? Quais oportunidades de aprendizagem essa paisagem pode proporcionar para a comunidade escolar?

Figura 9 - Área externa descoberta da Emei VIII, 2024.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em resposta semelhante, a professora Z, da Emei X, relatou “temos poucos espaços para trabalhar na prática a Educação Ambiental, mas buscamos nas mídias digitais suportes como TV, internet para nos auxiliar”. Cabe ressaltar que duas das professoras que indicaram a localização da escola como uma potencialidade para o trabalho com a Educação Ambiental também eram da Emei X.

Sobre as experiências de Educação Ambiental da escola/município, três professoras referenciaram o projeto didático “Pachamama” ao falarem sobre a relação comunidade-escola e a Educação Ambiental (Professora C, Emei II, 2023; Professora D, Emei II, 2023; Professora O, Emei VII, 2024). As professoras também mencionaram outros projetos que contemplavam a dimensão ambiental, foram eles: Projeto de Empreendedorismo (duas ocorrências) e outros projetos elaborados pela Seduc (duas ocorrências). Com base nas respostas das professoras participantes foi possível identificar as seguintes subcategorias: 1) ações promovidas pela Secretaria de Educação (Seduc); 2) sequências didáticas desenvolvidas pelas professoras; e 3) outras ações ou projetos locais de iniciativa da própria Emei ou comunidade escolar.

Os conceitos de Educação Ambiental apresentados pelas professoras em suas respostas também coadunam com os princípios delineados no projeto didático proposto pelo município. A Professora B da Emei I traz o seguinte conceito:

> em termos do ambiente escolar, busca-se a Educação Ambiental que promova a conscientização do ser humano para práticas sustentáveis, sendo que esta deve ser iniciada na educação infantil, possibilitando a criança possibilidades de sensibilização e reflexão sobre cuidados e ações. Portanto, destaca-se a importância de apresentar-lhes a natureza e os cuidados de preservação que devemos ter (Dados da pesquisa, 2023).

Tal concepção coaduna com os preceitos legais (Brasil, 2016a; 1999; 2021) e teóricos (Orr, 1993; Tiriba, 2010; Barros; Recena, 2017; Freitas, 2018; Britto; Zuliani, 2020; Quesada, 2021; Rosa, Kauchakje; Fontana, 2021; Antoniassi; Walker, 2023) que defendem a inserção da dimensão ambiental desde a primeira infância.

A partir da análise das respostas das participantes, percebeu-se diferentes abordagens considerando as macrotendências propostas por Layrargues e Lima (2014), no entanto, observou-se que as sequências didáticas propostas eram geralmente associadas à abordagem pragmática de Educação Ambiental, integrando seus conteúdos com temas como cuidado com o planeta, preservação e práticas escolares.

Observa-se que o projeto didático “Pachamama” aparece como a principal referência institucional relacionada à Educação Ambiental. A partir das respostas das professoras, é possível perceber que essas sequências didáticas citadas fazem parte de ações propostas pelo

referido projeto, a exemplo do plantio de mudas de árvores, confecção de brinquedos com materiais recicláveis (Figura 10), colagem de elementos naturais (Figura 11), entre outras atividades. Ressalta-se que a Figura 11 está com um efeito para que não haja a identificação das participantes.

Figura 10 - Confecção de recursos com materiais recicláveis na Emei I, 2023.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As Figuras 10 e 11 revelam um cuidado do meio ambiente por meio do reaproveitamento de resíduos que seriam descartados. Os recursos produzidos também revelam a criatividade docente, reconhecendo-a/o como cidadã/cidadão "capaz de assumir uma postura crítica e criativa diante do mundo" (Bahia, 2015) e agente de transformação a partir da sua atuação na escola, visto que, conforme conceitua a abordagem de Reggio Emilia (Costa; Silva, 2023, tanto a/o professora/professor quanto o ambiente são educadores.

Figura 11 - Colagem com elementos da natureza na Emei I, 2023.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Também se verifica a existência de ações locais que demonstram um envolvimento das professoras com a realidade da comunidade e práticas contextualizadas, como a construção de uma horta comunitária (Professora U, Emei IX, 2024), a observação do meio ambiente (Professora E, Emei III, 2024) e o reaproveitamento de materiais (Professora K, Emei V, 2024). Sobre a construção de uma horta comunitária, verificou-se numa área anexa à Emei IX que havia uma horta, no entanto, carecia de manutenção, conforme registro na Figura 12.

Figura 12 - Área externa anexa à Emei IX, 2024.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Entre as ações propostas, percebe-se que algumas possuem uma perspectiva mais crítica, a exemplo das professoras X e Y da Emei X que apresentaram relatos semelhantes, sobre duas atividades propostas para as crianças: “atividades que permitem que nossas crianças conheçam de perto como funciona o sistema de tratamento de água da comunidade; levando as crianças para observarem alguns espaços questionando se houve alguma mudança” (Professora X, Emei X, 2024).

Por outro lado, também se observou relatos de professoras que não reconheciam as ações de Educação Ambiental no contexto escolar. A exemplo das respostas das professoras E e F da Emei III que relataram a inexistência de um programa ou ação de Educação Ambiental na escola. No entanto, a Professora G da mesma escola relatou o seguinte: “O momento em que a criança sai para observar o espaço externo, quando alguém da comunidade vem falar sobre seu trabalho no campo. OBS.: Foi uma sequência” (Professora G, Emei III, 2024). Assim, a partir das respostas das professoras foi possível relacionar as atividades de Educação Ambiental apresentadas no quadro 7.

Quadro 7 - Síntese das atividades de Educação Ambiental sugeridas pelas professoras para as Emeis do campo, 2023-2024.

Eixo Temático	Atividades/Práticas relatadas
1. Cuidado com plantas e animais	- Situações de cuidado com plantas e animais dentro e fora da Emei; - organização dos espaços físicos da sala e da instituição.
2. Uso responsável de bens naturais	- Economia de água e energia; - uso de sacolas retornáveis; - Descarte correto e reaproveitamento de materiais.
3. Consumo consciente e reciclagem	- Reciclagem de plásticos, vidros e outros resíduos; - práticas de conserto, reaproveitamento; - confecção de brinquedos com materiais reutilizáveis (garrafa Polietileno Tereftalato – PET etc.).
4. Práticas de cultivo e alimentação saudável	- Construção de hortas escolares e comunitárias; - plantio de árvores frondosas e frutíferas; - estímulo à produção de alimentos pelas crianças.
5. Atividades ao ar livre e exploração do território	- Piqueniques literários e ao ar livre; - passeios pela comunidade e ao Rio São Francisco; - visitas às praças públicas.
6. Conhecimento da fauna, flora e paisagem local	- Observação de espécies da fauna e flora locais; - identificação de mudanças na paisagem; - noções básicas de orientação espacial; - colagens com elementos naturais.
7. Práticas pedagógicas lúdicas e contextualizadas	- Brincadeiras dirigidas com temática ambiental; - rodas de conversa sobre cuidado ambiental; - elaboração de informativos para a comunidade.

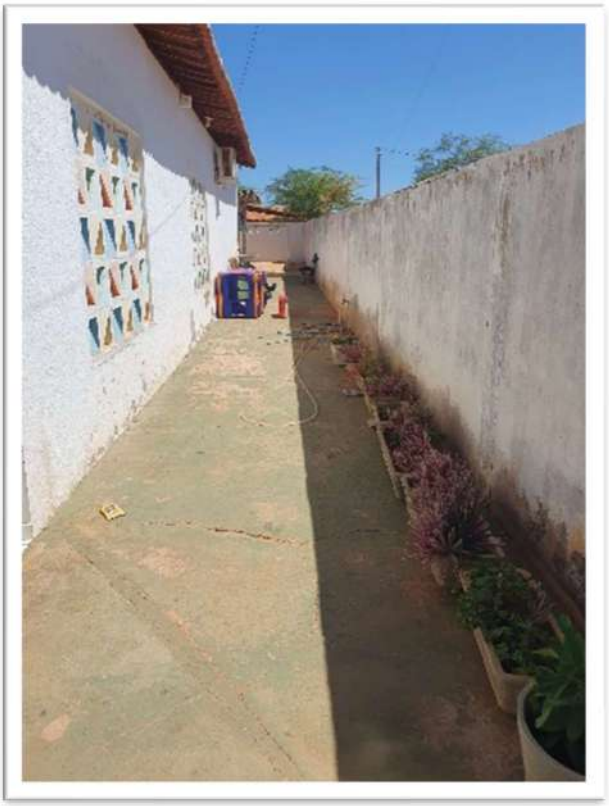
Fonte: Adaptado de OpenAI (2025).

Entre as respostas relacionadas a essa categoria, destacam-se as falas de duas professoras da Emei II que apresentaram relatos semelhantes, a saber: “Nossa Emei está

localizada no campo, porém, o espaço ao redor é inviável para práticas externas" (Professora D, Emei II, 2023). As respostas das professoras da Emei II (Figuras 13 e 14) são das mesmas participantes que relataram limitações quanto à disponibilidade de materiais didáticos concretos e à ausência de suporte de profissionais especializados na área ambiental, como justificativa para a dificuldade de desenvolvimento de projetos voltados ao meio ambiente. Tais percepções revelam a carência da dimensão socioambiental na formação docente, em desacordo com o que estabelecem as DCNEA, uma vez que é fundamental que a dimensão didático-pedagógica da Educação Ambiental permeie as práticas escolares e acadêmicas (Brasil, 2012b).

Apesar de representar um percentual reduzido em relação ao número de participantes que apresentaram práticas voltadas à dimensão socioambiental e em diálogo com o entorno da escola, as limitações evidenciadas apontam para a necessidade de maior atenção aos processos de formação continuada e permanente em Educação Ambiental, em conformidade com a previsão legal da Política Nacional (Brasil, 1999).

Figura 13 - Área externa descoberta (lateral direita) da Emei II, 2023.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A Figura 13 apresenta alguns elementos naturais; contudo, observa-se que a área lateral da escola é pouco atrativa para a promoção do contato das crianças com a natureza, uma vez

que o excesso de concreto limita suas interações no espaço físico. A Professora C, da EMEI II, relata: “Nossa EMEI está localizada no campo, porém o espaço ao redor é inviável para práticas externas”, o que corrobora a representação da Figura 13 quanto às limitações da infraestrutura. Os vasos de plantas cumprem apenas uma função estética, não favorecendo o contato efetivo com a natureza.

Figura 14 - Área externa descoberta (lateral esquerda) da Emei II, 2023.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ainda sobre as experiências de Educação Ambiental da escola/município, percebe-se algumas semelhanças no uso de recursos nas práticas pedagógicas das professoras, conforme descrito no quadro 8.

Quadro 8 - Frequência de práticas pedagógicas das professoras abrangendo a temática ambiental.

Categoria	Nº de Ocorrências	Exemplos relevantes
Uso de elementos naturais em atividades pedagógicas/artísticas.	6	"Colagem com folhas, chocalhos com pedras, pintura em gravetos, mosaicos" (Professora S, Emei VIII, 2024).
Plantio de árvores ou cultivo de horta (frutíferas, medicinais, orgânicas).	5	"Plantação de árvores frutíferas e medicinais" (Professora H, Emei IV, 2024); "preparação do solo" (Professora T, Emei IX, 2024).
Educação Ambiental (descarte do lixo, água, desmatamento).	5	"Descarte adequado do lixo", "não desperdiçar água", "conscientização ambiental" (Professora O, Emei VII, 2024).
Envolvimento da comunidade escolar (professores, famílias, conselho).	5	"Conselho escolar e comunidade", "envolvendo todos da Emei" (Professora U, Emei IX, 2024).
Ambiente arborizado ou aproveitamento do espaço externo para atividades lúdicas.	3	"Ambiente arborizado possibilita contato com a natureza" (Professora L, Emei VI, 2024).
Uso de materiais recicláveis e sucatas em atividades.	2	"Mostra cultural com materiais recicláveis", "brinquedos com sucatas" (Professora Z, Emei X, 2024).
Histórias e brincadeiras com temas da natureza.	2	"Histórias com elementos da natureza" (Professora R, Emei VIII, 2024); "brincadeiras voltadas ao meio ambiente" (Professora N, Emei VI, 2024).

Fonte: Adaptado de OpenAI (2025).

É importante ressaltar que algumas respostas aparecem em mais de uma categoria, visto que as professoras responderam ao quesito relacionado às ações de Educação Ambiental presentes na Emei. Das 26 participantes, cinco professoras responderam "não" ou deixaram o espaço da resposta em branco, o que representa aproximadamente 20% de ausência de resposta ou desconhecimento das ações de Educação Ambiental presentes na Emei.

Ao serem questionadas sobre a percepção da relação do meio ambiente no entorno da Emei, a realidade das crianças e o envolvimento da comunidade acerca da temática ambiental, 73% das professoras apresentaram em suas respostas as potencialidades da Emei, entre elas estão: a localização em área rural, a proximidade do rio São Francisco, o bioma caatinga, que favorecem o contato da criança com a natureza; o sentimento de pertencimento por parte das crianças; e a interação com a comunidade. Por outro, cerca de 27% apresentaram em suas percepções as fragilidades nessa relação, a exemplo da falta de saneamento básico (Figura 15), a ausência de coleta regular e a carência de sensibilização da comunidade do entorno quanto à dimensão ambiental.

Sobre os elementos de Educação Ambiental presentes na escola, a Professora N da Emei VI descreve que "por ser um ambiente arborizado, possibilitamos as nossas crianças o contato direto com a natureza através de brincadeiras voltadas ao meio ambiente". A mesma professora

apresenta o seguinte conceito de Educação Ambiental “cria maiores possibilidades para a formação de cidadãos e cidadãs com maior conscientização e, portanto, melhores comportamentos em relação à temática ambiental”. Complementa ainda, ao ser questionada sobre a relação entre a criança e o meio ambiente na comunidade “trata-se de um tema envolvente e de fácil entendimento, pois partimos da realidade, trabalhando elementos da natureza”.

Observa-se que o conceito de Educação Ambiental apresentado pela professora se alinha a uma abordagem mais crítica, no entanto, ao mencionar a relação da criança com o meio ambiente traz uma perspectiva conservadora (Layrargues; Lima, 2014) se distanciando dos problemas identificados no contexto, a exemplo da ausência de esgotamento sanitário na unidade escolar, conforme demonstra a Figura 15. A professora participante da pesquisa revela ainda, no tocante aos conteúdos trabalhados e as práticas possíveis de serem desenvolvidas na Emei do campo, “nós trabalhamos baseadas nas sequências didáticas que são desenvolvidas com a equipe de coordenadores do município. E através dela conseguimos realizar atividades interdisciplinares voltadas para o meio ambiente”, e apresenta como sugestões: “plantio de árvores, horta comunitária, coleta seletiva”. Em sua resposta a professora revela uma falta de autonomia no planejamento do processo de ensino aprendizagem e sugere atividades condizentes com uma abordagem pragmática.

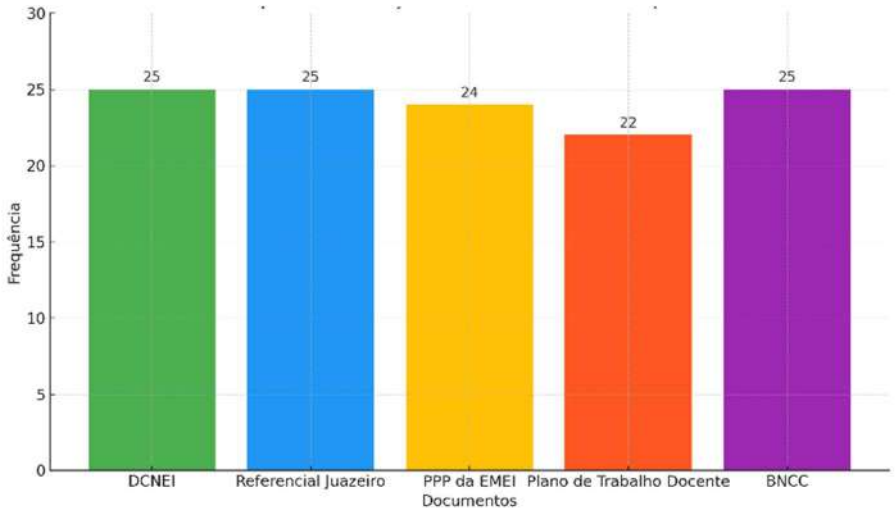
Figura 15 - Registros da falta de saneamento básico no entorno da Emei VI, 2024.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Já a Professora T da Emei IX, ao discorrer sobre a relação criança e meio ambiente na comunidade, traz a seguinte resposta: “no entorno da EMEI percebemos que não há saneamento básico, o esgoto é a céu aberto, a comunidade busca essas melhorias mas não obteve respostas positivas”. Sua fala revela uma concepção de Educação Ambiental que assimila à macrotendência crítica que concebe o ambiente como socioambiental e percebe a interligação entre natureza e sociedade (Layrargues; Lima, 2014).

No que se refere aos documentos norteadores das práticas pedagógicas das professoras, verificou-se, de acordo com a frequência nas respostas, o uso de todos os documentos citados no questionário (gráfico 2). Observa-se que o documento menos citado é o plano de trabalho docente e que apenas uma professora não citou as DCNEI (Brasil, 2010a).

Gráfico 2 - Frequência de citação dos documentos norteadores nas respostas das professoras.



Fonte: OpenAI (2025).

Por fim, sete professoras apresentaram sugestões ao final do questionário, destacando a necessidade de que professoras e professores ampliem seus conhecimentos sobre sustentabilidade e repensem seu papel na formação de crianças conscientes e engajadas na preservação do meio ambiente. Ressaltaram, ainda, a importância de integrar de forma contínua a Educação Ambiental às práticas pedagógicas, desenvolver projetos voltados à temática e transformar os espaços escolares, priorizando áreas verdes em vez de estruturas de ferro. Também sugeriram a utilização de materiais didáticos contextualizados com a realidade da Escola do Campo (Professoras A e B, Emei I, 2023; Professora O, Emei VII, 2024; Professoras T, U, V e W, Emei IX, 2024).

Percebe-se, a partir dos comentários das professoras, uma denúncia quanto à carência de áreas verdes nas escolas visitadas. As imagens registradas confirmam essa percepção, evidenciando a predominância de espaços cimentados e o uso de materiais estruturados, em

desacordo com os parâmetros vigentes (Brasil, 2024b), que orientam o uso de materiais contextualizados e a valorização do contato com elementos naturais. Das nove escolas visitadas, apenas 22,2% apresentavam áreas verdes com jardins e plantas arbóreas (Figuras 16, 17 e 18). Nas demais unidades, observou-se a ausência de sombreamento nas áreas externas descobertas das Emeis, bem como a escassez de elementos naturais acessíveis às crianças.

Figura 16 - Jardim na entrada da Emei VI, 2024.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

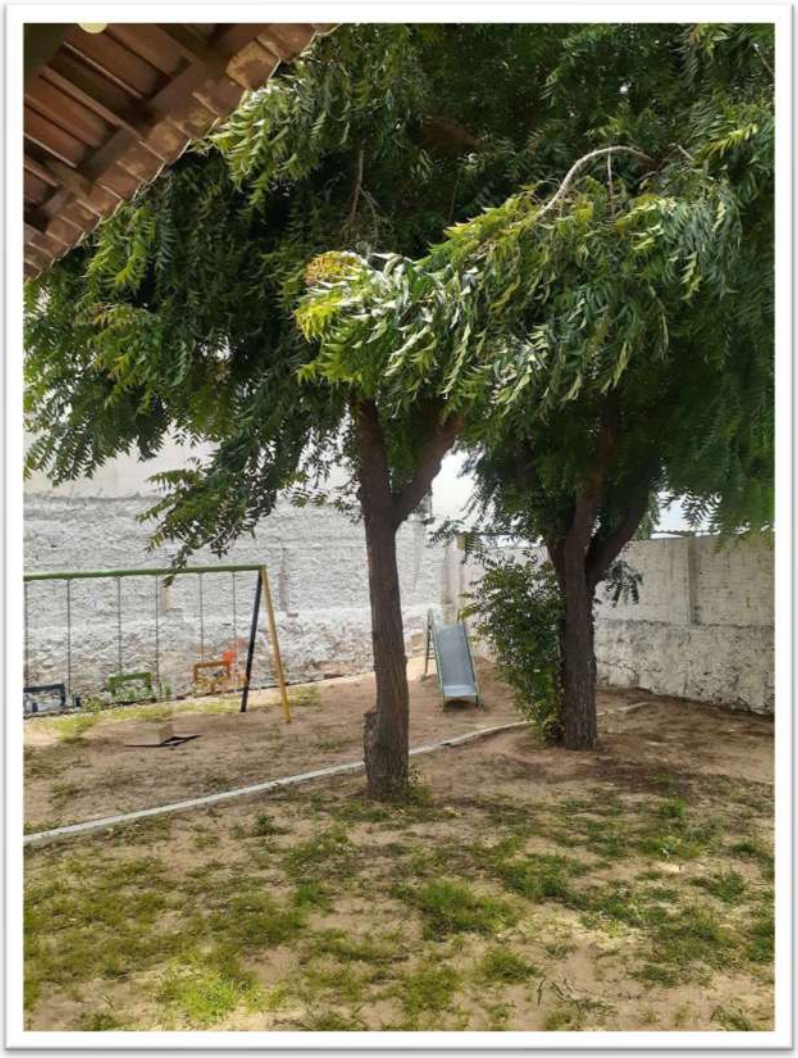
Figura 17 - Área externa descoberta da Emei VI, 2024.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As Figuras 16, 17 e 18 apresentam bons exemplos de uso da área externa descoberta das escolas municipais de Educação Infantil, favorecendo às crianças oportunidades de interação com elementos naturais e, apesar das limitações observadas, como a carência de biodiversidade e de cultivo de variedades nativas do semiárido, já demonstram uma atenção à dimensão ambiental no espaço físico, em consonância com as DCNEI (Brasil, 2010a) e Parâmetros nacionais (Brasil, 2024b).

A infraestrutura observada nas escolas visitadas, principalmente as áreas externas descobertas, requer atenção quanto ao cumprimento do que é preconizado na legislação nos níveis nacional e estadual (Brasil, 1999; Bahia, 2013), bem como no tocante à efetivação das orientações presentes nas diretrizes curriculares (Juazeiro, 2022) e no projeto didático (Juazeiro, 2024c), a fim de garantir o pleno desenvolvimento da criança (Orr, 1993; Tiriba, 2010; Barros; Recena, 2017; Freitas, 2018; Britto; Zuliani, 2020; Quesada, 2021; Rosa, Kauchakje; Fontana, 2021; Antoniassi; Walker, 2023).

Figura 18 - Área externa descoberta da Emei IV, 2024.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Essas evidências contrastam com as diretrizes presentes tanto nos documentos norteadores analisados quanto nos normativos da Educação Infantil, que estabelecem parâmetros de qualidade para o segmento e recomendam o uso de materiais naturais nas áreas externas (Brasil, 2024b), além disso, revelam uma dissonância em relação aos estudos que reconhecem o ambiente como um educador, capaz de potencializar o desenvolvimento infantil. Os registros evidenciam, ainda, uma desconexão entre a escola e o território, uma vez que o espaço físico não reflete as características e especificidades de uma escola do campo.

4.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UMA ANÁLISE CRÍTICA NO CONTEXTO DE JUAZEIRO-BA

Partindo-se das quatro premissas elencadas para o presente estudo, observou-se que houve premissas que foram parcial ou totalmente corroboradas, e premissas que não foram confirmadas durante o levantamento dos dados. Assim, no que se refere à primeira premissa que discorria sobre a inserção da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas das professoras, constatou-se que a temática ambiental está presente nas Emeis do campo do município de Juazeiro. Apesar da inexistência de uma política municipal de Educação Ambiental e da insuficiência de diretrizes que garantam sua efetivação no cotidiano das Emeis verificada no DCRJ/EI, observou-se que o projeto didático "Pachamama", mesmo não sendo mencionado por 88,5% das docentes, orienta parte das ações desenvolvidas pelas professoras, por meio das sequências didáticas, o que contraria a premissa levantada no estudo.

A segunda premissa sobre a ausência de formação continuada em Educação Ambiental no município de Juazeiro foi confirmada com base nos dados coletados durante a pesquisa. Em consonância com a ideia previamente formulada, os resultados evidenciaram a inexistência de ações formativas específicas para professoras da Educação Infantil voltadas à temática ambiental. Essa lacuna foi apontada em falas de duas professoras que não identificaram a dimensão ambiental em suas práticas pedagógicas, assim como nas declarações de outras docentes que expressaram a necessidade de apoio técnico e formativo para a efetivação da Educação Ambiental. A inexistência de um programa de formação docente também foi confirmada pelos relatos das duas técnicas e do gestor de programas da Seduc.

A terceira premissa referente à insuficiência de materiais didáticos foi parcialmente confirmada. Embora tenha sido constatada a carência de recursos didáticos adquiridos pelas escolas, sobretudo em relação à infraestrutura e à presença de elementos naturais nas áreas externas, conforme registros e relatos de professoras, essa limitação não impediu a inserção da temática ambiental nas práticas pedagógicas relatadas pelas professoras.

Destaca-se, contudo, que o estudo se baseia nas percepções das participantes. Assim, para avaliar se a Educação Ambiental é compreendida pelas professoras como um componente essencial e permanente da formação das crianças, e se as atividades desenvolvidas no cotidiano das Emeis visitadas promovem, de fato, a construção de uma consciência ecológica, seria necessária a realização de um estudo longitudinal e aprofundado de uma realidade específica.

A quarta premissa, que indicava a existência de experiências pontuais de Educação Ambiental, não foi confirmada, uma vez que o município desenvolve atividades contínuas que

abordam a dimensão ambiental por meio do projeto didático "Pachamama", o qual contribui para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999). No entanto, é necessário avaliar de que forma a Educação Ambiental tem sido efetivada no cotidiano das Emeis, considerando que uma parcela significativa das professoras não citou tampouco associou as ações do referido projeto à temática ambiental.

No tocante aos documentos norteadores da Educação Infantil do município de Juazeiro, a análise revela a presença da dimensão ambiental. Tanto o DCRJ/EI quanto o projeto didático Pachamama contemplam a Educação Ambiental, prevendo ações educativas que promovem o contato das crianças com a natureza e a formação de uma consciência ecológica. Um exemplo é a proposta de ocupação de uma praça para observação, levantamento de necessidades e encaminhamento de possíveis reivindicações, com a participação dos responsáveis pelas crianças (Juazeiro, 2024c). Essa iniciativa reflete uma abordagem crítica da Educação Ambiental e promove a compreensão do meio ambiente como um todo integrado, considerando a inter-relação entre os aspectos naturais, sociais, econômicos e culturais, com base no princípio da sustentabilidade (Brasil, 1999).

Nesse sentido, observa-se que as ações previstas no projeto “Pachamama” buscam estabelecer uma conexão entre a criança e a natureza, reconhecendo a importância dessa relação para o desenvolvimento integral infantil (Orr, 1993; Tiriba, 2010; Barros; Recena, 2017; Freitas, 2018; Britto; Zuliani, 2020; Quesada, 2021; Rosa, Kauchakje; Fontana, 2021; Antoniassi; Walker, 2023). No entanto, ao se comparar essa proposta com as respostas das professoras participantes da pesquisa, evidenciam-se divergências significativas entre os documentos institucionais e as práticas pedagógicas nas Emeis.

A primeira dessas divergências refere-se ao número reduzido de professoras que mencionam o projeto “Pachamama” em suas respostas relacionadas à temática ambiental. Das 26 participantes, apenas três citaram o projeto didático elaborado pela secretaria municipal de educação, o que representa 11,5% do total. Além disso, das 11 ações previstas no projeto, apenas 45% foram mencionadas nas respostas das docentes ao relatarem as práticas de Educação Ambiental realizadas nas Emeis.

Ressalta-se que o referido projeto estava no segundo ano de execução e, conforme avaliação da Seduc, apresentou resultados relevantes (gráfico 2). No entanto, conforme dados fornecidos pela própria secretaria (Juazeiro, 2024c), nem todas as ações propostas no projeto foram avaliadas pelo setor, a exemplo da realização do “Seminário Criança e Natureza”, construção de muros sensoriais e diálogo intersetorial. Esses dados revelam uma discrepância

entre as ações propostas no projeto didático e a realidade vivenciada nas unidades escolares visitadas.

Outra divergência observada refere-se ao reconhecimento da relevância de atividades em áreas externas para o desenvolvimento da criança, tanto no DCRJ/EI quanto no projeto didático “Pachamama”, em contraste com a precariedade da infraestrutura de algumas escolas. Nesse sentido, observou-se que as respostas das professoras revelaram as limitações das áreas externas de algumas Emeis que reforçam as lacunas entre as ações previstas nos documentos norteadores e a realidade das escolas. As Figuras 8 e 12 (Emei I e Emei IX) corroboram as limitações dos espaços observados.

De acordo com as DCNEA, a Educação Ambiental deve ser desenvolvida a partir de uma perspectiva que articule natureza, aspectos socioculturais, produção, trabalho e consumo, superando abordagens ainda recorrentes nas instituições de ensino que se caracterizam por uma visão ingênua, despolitizada, acrítica e naturalista (Brasil, 2012b). Essa concepção deve nortear as práticas pedagógicas das/os professoras e professores desde a Educação Infantil, já que dimensão ambiental deve perpassar todos os níveis e modalidades do processo educativo (Brasil 1999). Portanto, a realização de atividades pontuais e ou descontextualizadas não refletem os princípios estabelecidos pelas diretrizes.

Apesar dos resultados positivos decorrentes do projeto “Pachamama”, conforme dados da Seduc (Juazeiro, 2024b), as respostas das professoras sobre a Educação Ambiental revelam uma desconexão entre suas práticas pedagógicas e as ações propostas pelo referido projeto. A análise do documento permite inferir que seus fundamentos teóricos e metodológicos se aproximam de uma abordagem crítica. No entanto, observa-se, nas respostas das docentes, a prevalência de atividades voltadas a comportamentos individuais e ao incentivo a hábitos ecológicos cotidianos, o que as insere em uma perspectiva conservacionista (Layrargues; Lima, 2014). Também há ênfase em práticas pedagógicas e projetos com soluções técnicas e aplicação de valores ambientais, porém sem a devida problematização sociopolítica, o que as aproxima de uma abordagem pragmática.

Diante do exposto, considerando as respostas das professoras, infere-se que o número de ações fundamentadas em uma abordagem crítica ainda é limitado, não sendo possível afirmar que as práticas pedagógicas das professoras referenciadas no quadro 6 promovem, de fato, a contextualização do território no cotidiano das crianças, tampouco que oportunizam momentos de análise das causas estruturais dos problemas ambientais ou fomentem ações voltadas à construção de uma consciência ecológica.

No tocante à formação docente, destaca-se que os aportes teóricos enfatizam a importância da formação continuada com foco em uma perspectiva crítica e transformadora da Educação Ambiental, que articule natureza, cultura, território e justiça social desde a infância. No entanto, como evidenciado, o município não dispõe de um programa de formação continuada com foco na Educação Infantil e na Educação Ambiental, em desacordo com o previsto na legislação (Brasil, 1999; 2010a; 2016a; 2024e). As próprias participantes do estudo indicaram como dificuldades para a implementação da Educação Ambiental a ausência de materiais didáticos contextualizados, a necessidade de formação continuada específica e a falta de suporte da gestão municipal na oferta de serviços públicos básicos, como a coleta regular de resíduos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as práticas pedagógicas de professoras de escolas municipais de Educação Infantil do campo, no município de Juazeiro, cujo objetivo foi identificar aquelas que aproximam ou não a criança da natureza, suscitou importantes reflexões sobre a efetividade da Política Nacional de Educação Ambiental no contexto escolar, especialmente, nesse segmento. Apesar das inúmeras práticas pedagógicas relatadas pelas professoras, algumas delas evidenciadas por meio de registros fotográficos, percebe-se que ainda há uma discrepância entre o que prevê os dispositivos legais e normativos e as realidades das escolas desse segmento, especialmente no contexto do campo.

Durante as visitas às unidades escolares de Educação Infantil localizadas em áreas rurais do município de Juazeiro foi evidenciado a precariedade da infraestrutura, sobretudo no que diz respeito à oferta de áreas verdes e de contato com a natureza. A partir da literatura, percebe-se que essa limitação pode comprometer as oportunidades de aprendizagem e dificultar a inserção da dimensão ambiental no cotidiano escolar, revelando um descompasso entre os princípios da Educação Ambiental e as condições reais das escolas do campo.

Os registros fotográficos evidenciaram a carência de áreas verdes nos espaços de grande parte das Emeis do campo do município de Juazeiro, que é comum a outras cidades brasileiras, contrastando com a necessidade da oferta de uma infraestrutura de qualidade para as crianças que deve contemplar, prioritariamente, o contato com elementos naturais, conforme preconizam os dispositivos normativos.

Essa dissonância aponta para a necessidade de uma atuação mais participativa da comunidade escolar no acompanhamento e controle das políticas públicas educacionais, com o objetivo de reivindicar o cumprimento dos preceitos legais e a garantia dos direitos das crianças a um ambiente seguro, de qualidade, que promova seu pleno desenvolvimento. Para isso, salienta-se a relevância de conselhos municipais de educação e dos direitos das crianças e adolescentes atuantes, bem como de outras instâncias de controle e participação social que reivindiquem os direitos das crianças à natureza e à educação de qualidade.

Além da infraestrutura, outro aspecto fundamental evidenciado no estudo refere-se à formação docente. A carência de formação continuada docente ainda é muito presente na realidade brasileira. Apesar da diversidade de conteúdos e materiais de apoio disponíveis, principalmente com o advento das novas tecnologias, ainda são escassas as oportunidades efetivas de formação docente, seja pela baixa valorização do/a profissional docente, seja pela

falta de incentivo à promoção de espaços formativos no âmbito das redes de ensino, o que impacta diretamente no cotidiano escolar das crianças.

Constatou-se que a ausência de um programa de formação continuada em Educação Ambiental para as/os professoras e professores do município de Juazeiro impactou significativamente as práticas pedagógicas no que se refere ao tipo de vertente adotada pelo/a professor e professora, constatando-se a predominância de abordagens de Educação Ambiental mais conservacionista e pragmática, havendo pouco diálogo entre as escolas e as comunidades do entorno.

A predominância de práticas pedagógicas dessas abordagens instiga reflexões sobre as concepções que orientam essas práticas e sobre o nível de consciência das/os docentes sobre suas escolhas metodológicas e seus impactos na formação cidadã das crianças. É necessário refletir sobre quais atividades reforçam atitudes que desconsideram as relações de interdependência entre os seres humanos e a natureza, contribuindo para sua degradação.

Reconhecendo o professor e a professora como principal mediador/a do processo de ensino aprendizagem, considerando o lugar que ocupam como adultos de referência e seu papel na mediação dos processos educativos aos quais as crianças estão expostas, é necessário que estejam em constante processo de atualização. Compreende-se que, quanto maior o acesso a conhecimentos sobre as especificidades da infância e sobre a importância da dimensão ambiental para o desenvolvimento integral da criança, maiores são as possibilidades de construção de práticas pedagógicas significativas.

No entanto, reconhece-se que não basta elaborar um programa de formação docente, é imprescindível que as ações formativas propostas considerem as necessidades e os contextos em que as/os professoras e professores estão inseridas/os, além de promoverem o exercício da autonomia docente, de modo que possam investigar suas práticas e construir repertórios de forma colaborativa, entre si, com as crianças e com a comunidade.

Assim, o professor e a professora precisam desenvolver competências que os permitam dialogar com as comunidades do entorno; assumir a postura de investigador/a e agente de transformação; e atuar em conjunto com seus pares, com as crianças e com outros adultos que podem auxiliar na construção de processos formativos significativos de forma contínua e transversal.

A realização da pesquisa de campo confirmou uma realidade bastante presente no cenário educacional do campo no Brasil: a existência de instituições que não refletem a identidade e as especificidades do território campesino, tampouco efetivam os princípios da Educação do Campo. Observou-se, assim, a presença de escolas municipais de Educação

Infantil localizadas em áreas rurais, mas que não desenvolvem uma proposta pedagógica contextualizada, com exceção de algumas experiências pontuais, ainda carentes de uma base teórica mais sólida.

Conforme discutido a luz do referencial teórico, as escolas do campo ainda refletem uma realidade transposta do contexto urbano. Assim, as escolas estão situadas no território campesino, mas ainda não são efetivamente escolas do campo e para o campo. Essa situação é agravada pela instalação de unidades escolares em espaços adaptados, que não oferecem uma infraestrutura mínima para as crianças e adoção de materiais didáticos que não dialogam com os diferentes contextos.

Essa constatação permeia um cenário que é alvo de muitas lutas e disputas lideradas, principalmente, por movimentos sociais e entidades que reivindicam a educação no/do campo, em detrimento da transposição de modelos urbanos para as realidades campesinas. Para isso, é fundamental que as/os profissionais de educação assumam uma postura crítica e se posicionem diante de práticas descontextualizadas e que não reconhecem as potencialidades do campo.

O levantamento de referências para a constituição do aporte teórico do estudo revelou a escassez de pesquisas que integrem a Educação Ambiental à Educação Infantil, especialmente aquelas que abordam essa relação no contexto territorial do campo. O que evidencia a necessidade de outros estudos que articulem essas duas temáticas sob a ótica de outros/as atores e atrizes, e que reflitam sobre a função da escola enquanto impulsionadora da transformação das realidades, visto que as problemáticas que envolvem as questões ambientais, a exemplo do descarte irregular de resíduos sólidos, a ausência de serviços de esgotamento sanitário adequados para as populações do campo, é bastante comum em diferentes contextos brasileiros, reconhecendo-se a e efetividade de ações de Educação Ambiental como necessária e urgente.

Em termos de contribuição teórica, o estudo amplia o debate sobre a interface entre Educação Ambiental e Educação Infantil, sobretudo no contexto do campo, uma temática ainda pouco explorada na literatura. Ao articular essas dimensões, a pesquisa oferece subsídios para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a sustentabilidade e com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem.

Do ponto de vista prático, as reflexões aqui apresentadas indicam caminhos para a implementação de ações intersetoriais que envolvam escolas, comunidades e órgãos públicos, de modo a fortalecer a efetividade das políticas de Educação Ambiental e do Campo. Destaca-se ainda a importância do engajamento dos conselhos municipais e demais instâncias de

participação social para o acompanhamento e controle das políticas educacionais, garantindo a transparência e a corresponsabilidade das ações.

Considerando a escola como lócus privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, por meio das possibilidades de interação e da intencionalidade pedagógica; e, no campo, como um potencial mobilizador da comunidade, sugere-se também a realização de futuras investigações que avaliem quais concepções de Educação Ambiental estão presentes nessas diferentes realidades e quais os impactos das ações desenvolvidas nos respectivos territórios. Acrescenta-se ainda a proposição de estudos que abordem a participação política das crianças no cotidiano das escolas e as ações que efetivam ou não seu reconhecimento como sujeitos de direito.

Sugere-se ainda, para pesquisas futuras, a ampliação do escopo analítico para incluir a percepção das crianças sobre as práticas de Educação Ambiental vivenciadas, além de estudos longitudinais que avaliem o impacto das ações ambientais no cotidiano escolar e comunitário. Investigações que explorem o protagonismo infantil e as formas de escuta ativa das crianças no planejamento pedagógico também podem contribuir para a consolidação de uma Educação Infantil ambientalmente comprometida e socialmente transformadora.

Uma limitação observada durante a pesquisa foi a indisponibilidade de acesso a documentos institucionais da gestão municipal e escolar. Apesar da autorização para a realização da pesquisa e da abertura ao diálogo por parte das equipes técnica e gestora, alguns documentos não foram disponibilizados, como a versão atualizada do Plano Municipal pela Primeira Infância, os Projetos Político-Pedagógicos das Emeis (dos quais só foram acessadas versões impressas e desatualizadas para consulta no local) e o relatório de monitoramento do Plano Municipal de Educação referente ao período de 2023/2024.

Sobre o acesso aos PPPs, ressalta-se que grande parte das Emeis justificaram a indisponibilidade do documento em virtude do processo de atualização. Assim, apenas três disponibilizaram o documento para consulta in loco, o que restringiu a análise à presença da dimensão ambiental, sem o aprofundamento de aspectos pedagógicos relacionados à construção do documento.

Tal limitação também contraria os dispositivos legais que preveem a acessibilidade e publicidade de documentos institucionais referentes às políticas públicas, a fim de viabilizar o exercício da cidadania por meio do monitoramento das ações e participação social. Tanto a comunidade escolar quanto a população precisam ser instigadas a acompanhar a efetividade dos planos e projetos político-pedagógicos das escolas. O que sugere possibilidades para novas

investigações voltadas à transparência pública e à gestão participativa das políticas educacionais.

A inexistência de uma política municipal de Educação Ambiental também é um dado revelador sobre a relação da gestão municipal com as questões ambientais. Ainda que haja ações numa determinada área, observou-se que é necessário uma atuação intersetorial e a sistematização de políticas públicas. Para além da intersetorialidade, reitera-se a importância do fortalecimento das instâncias de controle e participação social.

Observou-se que a diversidade de fontes de dados primários e secundários permitiu uma análise ampla e descritiva, ao contemplar diferentes contextos e perspectivas. No entanto, outra limitação percebida refere-se à necessidade de investigações mais aprofundadas em contextos específicos, a fim de compreender de forma mais detalhada as dinâmicas locais que influenciam as práticas pedagógicas e as concepções de Educação Ambiental na Educação Infantil do campo. Estudos dessa natureza poderiam permitir uma análise mais situada das interações entre escola, comunidade e território, revelando como fatores socioculturais, econômicos e ambientais moldam as práticas educativas.

Outra temática relevante diz respeito ao reconhecimento da criança como sujeito de direito e à promoção de espaços que efetivem sua participação ativa como cidadãs que têm o direito de expressarem o que sentem e pensam, sobre os espaços que ocupam no cotidiano das escolas e o que é oportunizado a cada uma delas. Para além da infraestrutura de qualidade e das práticas pedagógicas significativas, as crianças precisam ter acesso a espaços de escuta e diálogo, favorecendo o exercício da sua cidadania, como seres políticos e construtores de suas realidades.

Diante do exposto, é válido refletir sobre os seguintes questionamentos: como as escolas de Educação Infantil têm favorecido a voz ativa das crianças desde a mais tenra idade? Há espaços para escuta da sua opinião perante um processo de tomada de decisão frente a uma ação que irá impactar a sua rotina? A criança é instigada a assumir uma postura investigativa? Nesse sentido, retoma-se a questão central do estudo: quais práticas pedagógicas aproximam a criança e a natureza? Partindo do entendimento de que a criança e a natureza são interdependentes, mas se a criança não tem contato com elementos naturais, não vivencia práticas de cuidado do meio ambiente e não conhece as causas e consequências de pequenas ações diárias que impactam no seu entorno, a exemplo do descarte indevido de resíduos, como ela assumirá uma postura de cuidado, de pertencimento pelo que ela não conhece e ou não se relaciona?

Tais indagações convidam a refletir sobre as concepções de educação que permeiam as práticas pedagógicas e sobre qual o lugar da criança enquanto ser da natureza integrada ao cotidiano das escolas.

Por fim, reafirma-se que a aproximação entre criança e natureza é condição essencial para o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas sustentáveis desde a primeira infância. O fortalecimento da Educação Ambiental no campo depende da integração entre políticas públicas, infraestrutura, formação docente e participação social. Que esta pesquisa contribua para novas reflexões e ações que reafirmem a infância como tempo de encantamento, de pertencimento e de construção de um futuro ambientalmente mais justo e solidário.

REFERÊNCIAS

ABRAM, D. **The Spell of the Sensuous**: Perception and Language in a More-than-human World. New York: Vintage Ebooks, 1997.

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALTIERI, M. A.; NICHOLLS, C. I. Agroecology and the emergence of a post COVID-19 agriculture. **Agriculture and Human Values**, 37, 2020, p. 525–526. Disponível em: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10460-020-10043-7.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

ANINGER, P. R. L. de C.; BEDOR, C. N. G. O desconhecimento da Agroecologia e as consequências da agricultura convencional: Um estudo de caso. **EXTRAMUROS-Revista de Extensão da UNIVASF**, v. 5, n. 2, p. 200-209, 2017. Disponível em: https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/830. Acesso em: 01 out. 2022.

ANTONIASSI, G. C. P. S.; WALKER, M. R. A Educação Infantil e a Educação Ambiental na perspectiva do desenvolvimento humano sustentável. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e806, 2023. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/806. Acesso em: 5 maio 2025.

ANTONIO, J. L.; KATAOKA, A. M.; NEUMANN, P. Macro-Trends in Brazilian Environmental Education: some reflections based on Morin's theory of complexity. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 14, n. 2, p. 43-56, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/14287. Acesso em: 06 jan. 2025.

ARAÚJO, V. R. D. **Educação Ambiental no contexto escolar**: saberes e práticas docentes. Salvador: Eduneb, 2009.

ARDOIN, N. M.; BOWERS A. W. Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. **Educational Research Review**, vol. 31, 2020. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X19305561?via%3Dihub. Acesso em: 17 abr. 2025.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIZA, M. B. de A. **Roda dos expostos** (1825 – 1961). Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Disponível em: https://www.santacasasp.org.br/portal/museu-curiosidades/#:~:text=RODA%20DOS%20EXPOSTOS%20(1825%20%E2%80%93%201961)&text=Nela%20eram%20deixadas%20crian%C3%A7as%20cujos,no%20muro%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20caridosas. Acesso em: 21 ago. 2023.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 13-29. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO - ASA. **Carta Política do VIII EnconASA**: Trajetórias de luta, resistência e conquistas para a superação da pobreza e construção da cidadania no Semiárido, 2010. Disponível em: https://www.asabrasil.org.br/images/UserFiles/File/Carta%20Poltica%20VIII%20ENCONASA.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

BACK, G. C. **Educação Ambiental na Educação Infantil**: percursos, processos e práticas evidenciadas em centros municipais de Educação Infantil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1858/2/EDUCACAO%20AMBIENTAL%20NA%20EDUCACAO.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

BAHIA. Diário Oficial. Lei nº 12.056, de 07 de janeiro de 2011, institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.meioambiente.ba.gov.br/arquivos/File/Educacao_Ambiental/PoliticadeEducacaoAmbientaldaBahia.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

BAHIA, Secretaria do Meio Ambiente. **Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia**: PEABA. Salvador: EGBA, 2013. Disponível em: https://www.ba.gov.br/meioambiente/sites/site-sema/files/migracao_2024/arquivos/File/Publicacoes/Livros/ProgramaEducacaoAmbiental01.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

BAHIA, Secretaria da Educação. **Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia** – Proease. Salvador, 2015.

BAHIA. Lei nº 13.572 de 30 de agosto de 2016, institui a Política Estadual de Convivência com o Semiárido e o Sistema Estadual de Convivência com o Semiárido e dá outras providências. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13572-2016-bahia-institui-a-politica-estadual-de-convivencia-com-o-semiarido-e-o-sistema-estadual-de-convivencia-com-o-semiarido-e-da-outras-providencias. Acesso em: 1 abr. 2023.

BAHIA. Resolução CEE Nº 11, de 17 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/site-cee/files/migracao_2024/arquivos/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_11_2017_e_Parecer_CEE_N_16_2017__1.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

BAHIA. Secretaria do Planejamento da Bahia. **Plano territorial de desenvolvimento sustentável e solidário**. Salvador-BA, 2018. Disponível em: https://www.ba.gov.br/seplan/sites/site-seplan/files/migracao_2024/arquivos/wp-content/uploads/PTDS_Territorio_Sertao_do_Sao_Francisco.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

BAHIA. Decreto nº 19.083 de 06 de junho de 2019. Regulamenta a Lei nº 12.056, de 07 de janeiro de 2011, que institui a Política de Educação Ambiental. Diário oficial. Disponível em: https://www.gamba.org.br/wp-content/uploads/2019/06/DECRETO-DA-POLITICA-DE-EDUCACAO-AMBIENTAL-.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

BAHIA. Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. **Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia** – 2022 a 2032. Salvador/BA, 2023. Disponível em: https://www.ba.gov.br/justica/sites/site-sjdh/files/2025-

02/PLANO_DECENAL_DOS_DIREITOS_HUMANOS_DA_CRIANCA_E_DO_ADLOESCENTE_DO_ESTADO_DA_BAHIA_2022_2032.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 262, de 05 de novembro de 2024. Dispõe sobre a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, para integrar os ajustes à Lei Federal nº 14.926, de 17 de julho de 2024 e dá outras providências. Salvador/BA, 2024. Disponível em: https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/site-cee/files/2025-02/RESOLUÇÃO%20CEE%20Nº%20262-2024%20-%20EDUCACAO%20AMBIENTAL%20-%20PARA%20PUBLICIZACAO-VF.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

BARBOSA, I. G. O ProInfantil e a formação do professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n° 9, p. 385-399, jul./dez. 2011. Disponível em https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/20/181. Acesso em: 13 maio 2025.

BARCELLOS, L. H. dos S. **A Educação Infantil do MST**: por uma política pública de Educação Infantil do campo. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2025. Disponível em: https://hdl.handle.net/11449/296797. Acesso em: 10 maio 2025.

BARRABLE, A. **Refocusing Environmental Education in the Early Years**: A Brief Introduction to a Pedagogy for Connection. Education Sciences. 2019, vol. 9, nº 61. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/9/1/61. Acesso em: 17 abr. 2025.

BARROS, L. V. R. de; RECENA, M. C. P. Conscientizar os alunos da Educação Infantil sobre a importância de preservar o meio ambiente. **Educação Ambiental em ação**. volume XVI, n. 61, set.-nov./2017. Disponível em: http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2883. Acesso em 25 fev. 2023.

BARSANO, P. R.; BARBOSA, R. P. **Meio ambiente**: guia prático e didático. 2. ed. São Paulo: Érica, 2013.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BENALCÁZAR, M. S. T. **Diseño de una guía didáctica de educación ambiental para docentes parvularios de inicial 2 del Centro de Desarrollo Integral para la Primera Infancia "Tía Susy"**. Trabajo de Titulación (Magíster en Innovación en educación) Pontificia Universidad Católica del Ecuador Facultad de Ciencias de la Educación, Ecuador, 2021. Disponível em: https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/20186. Acesso em: 17 abr. 2025.

BENÍTEZ, F. F. *et al*. Environmental education program in ecuador: theory,practice, and public policies to face global change in the anthropocene. **Revista Verde**, vol. 1, n. 2, p. 83-101, setembro, Petrolina, PE, 2022. Disponível em: https://revistaverde.escolaverde.org/index.php/revista/article/view/67/91. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar**. Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica - Ciapo. Brasília: MDA, 2013. Disponível em: https://agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2013/11/planapo-nacional-de-agroecologia-e-producao-organica-planapo.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

BEZERRA SÁ, I. *et al*. Caracterização Ambiental do Vale do Submédio São Francisco. In: LIMA, M. A. C. de (Coord.). **Subsídios técnicos para a indicação geográfica de procedência do Vale do Submédio São Francisco**. Petrolina: Embrapa Semi-Árido, 2009. p. 8-15. Disponível em: https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/178150/1/Iedo.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022.

BICA, G. S.; MENGARELLI; R. R.; ALVARES, S. M. R (Coord.). Agroecologia nas escolas públicas: Educação Ambiental e resgate dos saberes populares - **Caderno de metodologias**. 2020. Disponível em: http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/06/cartilha-metodologias-Agroecologia-1.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

BISSACO, C. M. Educação Ambiental e Apropriação de Valores: um Diálogo Possível na Educação Infantil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 332–339, 2019. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7032. Acesso em: 13 set. 2023.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. 11. ed. Petrópolis : Vozes, 2004. 193 p. Disponível em: https://bds.unb.br/handle/123456789/255. Acesso em: 31 mar. 2023.

BOMFIM, L. S. V. A transição agroecológica em nós. In: BOMFIM, L. S. V.; BARROS, E. da R. (Org.). **Agroecologia em nós**: diálogos com a Carta Encíclica Laudato Si'. Salvador, BA: Editora Mente Aberta, 2022. p.15-67.

BRAGA, B. M. Curumins e cunhatãs: por uma possível história das infâncias indígenas no Brasil. **Canoa do Tempo**, [S. l.], v. 16, p. 1–25, 2024. Disponível em: //periodicos.ufam.edu.br/index.php/Canoa_do_Tempo/article/view/14825. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRAGA, F. de S. **A ditadura militar e a governança da água no Brasil**: ideologia, poderes político-econômico e sociedade civil na construção das hidrelétricas de grande porte. 2020. (Doutorado). Institute for History, Faculty of Humanities, Leiden University. Disponível em: https://hdl.handle.net/1887/86279. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. 1981. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 05 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. vol.1. Brasília, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. cesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. vol.2. Brasília, 1998c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. cesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília/DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002a. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm. Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. Programa **Nacional de Educação Ambiental** - Pronea. Documento em consulta nacional. Brasília: 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea.pdf. Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 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. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Brasília/DF: Secad/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 08 maio 2025.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009b. Diário Oficial da União. Brasília, 2009b, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 08 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Brasília/DF, 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7794.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em 23 fev. 2024.

BRASIL. Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Relatório Síntese, 2012c. Disponível em: rela. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI, instituído pela Portaria Interministerial n. 6/2013, assinada pelos Ministros de Estado Desenvolvimento da Educação, Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília - DF, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília, 2016a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **5º relatório nacional para a Convenção Sobre Diversidade Biológica**. Secretaria de Biodiversidade e Florestas. Brasília: MMA, 2016b. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/portaleducacaoambiental/sites/11/2024/07/5_RELATORIO_NACIONAL_DO_BRASIL_PARA_A_CONVENCAO_SOBRE_DIVERSIDADE_BIOLOGICA.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Grupo de Trabalho - Produção Técnica. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.296, de 30 de março de 2020. Dispõe sobre a Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento do Polo Petrolina e Juazeiro e institui o seu Conselho Administrativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10296.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.770, de 17 de agosto de 2021. Institui a Agenda Transversal e Multissetorial da Primeira Infância. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Decreto/D10770.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 14.393, de 4 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, para instituir a Campanha Junho Verde. Brasília/DF, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14393.htm#art2. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. Brasília/DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14767.htm#art1. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2024a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2024b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=264261-parametros-nacionais-para-qualidade-da-educacao-infantil&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. 2024c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14926.htm. Acesso em: 05 maio 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2024e. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério das Cidades. Painel Esgotamento Sanitário. [Recurso online]. [s.d.]. Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento. Disponível em: https://www.gov.br/cidades/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/saneamento/snis/painel/es. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2021:** educação infantil. [recurso eletrônico]. vol. 4. Brasília, DF: Inep, 2024f. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_4.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília/DF, 2024g. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14934.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. 5ª CNMA: Sociedade brasileira elege 100 propostas para enfrentamento da emergência climática. [Recurso online]. Publicada em: 08 maio 2025. 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/noticias/5a-cnma-sociedade-brasileira-elege-100-propostas-para-enfrentamento-da-emergencia-climatica. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **V Conferência Nacional do Meio Ambiente** – Emergência climática: o desafio da transição ecológica. 5, Brasília/DF, maio 2025. 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/noticias/propostas-priorizadas-pelos-eixos-para-a-plenaria-de-encerramento.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Rumo à COP30.** [s.d.]. 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/agenda-internacional/missoes-internacionais/cop28/cop-30-no-brasil. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRITO, A. P. M.; ZULIANI, D. Q. Agroecologia na Educação Infantil: cultivando saberes no CIADI. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020. Disponível em: Acesso em: 13 nov. 2021.

BRITO, V. S. L.; SILVA, E. S. S. Frente de Trabalho: Educação Infantil do/no Campo entre diálogos e perspectivas. In: SANTOS, A. R; dos; CAJAIBA, J. B. M.; BRITO, V. S. L. (Org.). **Práticas formativas na Educação do Campo**: frentes de trabalho no Formacampo. [livro eletrônico]. Senhor do Bonfim, BA: Nova Terra Editora, 2024. p. 103-132. Disponível: https://www.novaterraeditora.com.br/about-4. Acesso em: 13 maio 2025.

CALDART, R. S. Educação do Campo: o que não perder do percurso e quais nossas tarefas prioritárias. In: LIMA, A. de L. et al. (Org.). **A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal**. [livro eletrônico]. v. 6. Senhor do Bonfim, BA: Nova Terra Editora, 2024. p. 97-116. Coletânea de Diálogos Críticos. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2557351/mod_resource/content/1/DIÁLOGOS%20CRÍTICOS.VOLUME6%20%28A%20ideologia%20do%20capital%20e%20a%20financeirização%20da%20educação%29.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

CAMPOS, D. B.; CAVALARI, R. M. F. Macrotendências político-pedagógicas identificadas em projetos de Educação Ambiental em contextos educacionais não escolares estudados em teses e dissertações brasileiras. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 120–139, 2022. DOI: 10.14295/remea.v39i3.14676. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/14676. Acesso em: 17 abr. 2025.

CANVA. **Plataforma de design gráfico online**. Disponível em: https://www.canva.com. Acesso em: 01 jan. 2024.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER**,** J. A. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004. Disponível em: https://www.fca.unesp.br/Home/Extensao/GrupoTimbo/Agroecologia-Conceitoseprincipios.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2004.

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

CARVALHO, L. D. **Ressignificação e reapropriação social da natureza**: práticas e programas de "convivência com o semiárido" no território de Juazeiro - Bahia. (Tese) Doutorado em Geografia, Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe, 2010. São Cristóvão/SE. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5476/1/LUZINEIDE_DOURADO_CARVALHO.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

CENTRO DE TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS DA ZONA DA MATA (CTA-ZM). **Educação e Agroecologia**. s.d. Disponível em: https://ctazm.org.br/programas/programa-educacao-e-Agroecologia-17. Acesso em: 06 fev. 2022.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Impactos da desigualdade na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2022. Disponível em: https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Impactos-da-desigualdade-na-primeira-infancia.pdf. Acesso em: 06 fev. 2025.

Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Unced). **Agenda 21**. 1992. Disponível em: https://www.ecologiaintegral.org.br/Agenda21.pdf. Acesso em: 02 maio 2025.

COSTA, M. A. F.; DA SILVA, J. H. . Educação Infantil na Abordagem Reggio Emilia: estado da arte. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023002, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1387. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1387. Acesso em: 14 jan. 2025.

CREPALDI, G. D. M.; BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental: um direito da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, v. 20, n. 38, jul./dez.2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p375. Acesso em: 25 fev. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, J. O.; SOARES, M. J. N.; SANTOS, M. B. dos. A relação da Educação Ambiental com a Educação do Campo: aspectos identificados a partir de publicações em periódicos de Educação Ambiental. **Ambiente & Educação**: Revista de Educação Ambiental, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 448–480, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11328. Acesso em: 10 maio 2025.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: MEC/Unesco, 2000.

DINNEBIER, F. F.; SENA, G. Uma Educação Ambiental efetiva como fundamento do estado ecológico de direito. In: DINNEBIER, F. F.; MORATO, J. R. (Org.). Estado de **Direito Ecológico**: Conceito, Conteúdo e Novas Dimensões para a Proteção da Natureza. São Paulo: Inst. O direito por um Planeta Verde, 2017. p. 88-134. Disponível em: http://www.ccj.ufpb.br/sda/contents/documentos/e-book-estado-de-direito-ecologico-prof-dr-jose-rubens-morato-leite.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

DOURADO, L. A educação contextualizada: saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura. **Cadernos de Estudos Sociais**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2013. Disponível em: https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1475. Acesso em: 27 jun. 2022.

ELLIOTT, S.; ÄRLEMALM-HAGSÉR, E.; DAVIS, J. (Eds.). **Researching Early Childhood Education for Sustainability**: Challenging Assumptions and Orthodoxies. 1st ed. London: Routledge, 2020. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780429446764/researching-early-childhood-education-sustainability-julie-davis-sue-elliott-eva-%C3%A4rlemalm-hags%C3%A9r?refId=9f1c6b3d-7a25-4626-9e16-0b72b34c6943&context=ubx. Acesso em: 17 abr. 2025.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRA, M. V.; *et al.* **Escala de avaliação de ambientes de aprendizagens dedicados à Primeira Infância**. Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social/USP-RP, 2023. Disponível em: https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/escala-de-avaliacao-de-ambientes-de-aprendizagens-para-a-primeira-infancia-eapi/. Acesso em: 06 fev. 2025.

FIRMINO, V. M. de S. M.; VASCONCELOS, A. D. Práticas de Educação Ambiental no ensino infantil: o trabalho da Escola Prof.ª Áurea Melo Zamor em Aracaju-SE. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 87–95, 2018. DOI: 10.47401/revisea.v4i1.9363. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/9363. Acesso em: 12 set. 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMAR. Formação em meio ambiente e recursos hídricos. s.d. [Recurso online]. Disponível em: http://ead.meioambiente.ba.gov.br/portal/. Acesso em: 27 mar. 2025.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: https://proex.uneb.br/wp-content/uploads/2022/02/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

FORTINI, F. A. G. As relações estabelecidas entre trabalho docente na Educação Infantil e gênero feminino. In: BASTOS, A. dos S. *et al.* (Org.). **A ofensiva das políticas educacionais neoliberais: implicações na Educação Básica**. [livro eletrônico]. Senhor do Bonfim, BA: Nova Terra Editora, 2024. (Coletânea Por dentro da escola) p. 456-854. Disponível em: https://www.novaterraeditora.com.br/about-5-1. Acesso em: 13 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Save the Children**. Análise da situação dos direitos das crianças do semiárido. 1ª. ed. São Paulo: Fundação Abrinq pelos direitos das crianças e dos adolescentes, 2011.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e adolescência no Brasil**. 1ª ed. 2023. Disponível em: https://fadc.org.br/sites/default/files/2023-05/Cenario-da-infancia-2023.pdf. Acesso em: 06 fev. 2025.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL - FMCSV. **Relatório Primeira Infância Primeiro** - Brasil, 2023. Disponível em: https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/dados/brasil/. Acesso em: 06 fev. 2025.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL - FMCSV. **Primeira infância primeiro no município**. Os primeiros passos pela primeira infância - Educação. 2023. Disponível em: https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/wp-content/uploads/2023/11/FMCSV-primeiros-passos-pela-primeira-infancia-educacao-infantil.pdf. Acesso em: 06 fev. 2025.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL - FMCSV. **Indicadores para acompanhar o cenário da primeira infância no Brasil**. [s. d.]. Disponível em: https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/indicadores-acompanhar-cenario-primeira-infancia-brasil/. Acesso em: 06 fev. 2025.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ. **Intercâmbio sobre infâncias e agroecologia acontece na Creche Fiocruz**. Vice-Presidência de Ambiente, Atenção e Promoção da Saúde. Publicado em: 20 jan. 2023. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/noticia/intercambio-sobre-infancias-e-agroecologia-acontece-na-creche-fiocruz. Acesso em: 06 fev. 2022.

GOMES, V. S.; LAVOURA, T. N. **Crítica à Base Nacional Comum Curricular**: em Busca do Ensino Desenvolvente na Educação Infantil. SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO

INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, v. 8, n. 13. Vitória da Conquista/BA: 2021. Anais… Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9830/9636. Acesso em: 17 set. 2022.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 11ª. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GUIMARÃES JUNIOR, J. C. *et al.* A contribuição da Inteligência Artificial na pesquisa científica. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. e5590, 2024. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5590. Acesso em: 3 jun. 2025.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

HENRIQUES, R. *et al.* (Org.). **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Caderno Secad 1, 2007.

HILGERT, N. R. S. *et al.* A Educação Ambiental (EA) e as macrotendências: uma análise nos periódicos da Capes entre 2016 e 2021. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 7, p. e5973 , 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n7-207. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5973. Acesso em: 17 abr. 2025.

INSTITUTO ALANA. **Cidades mais ricas em natureza** - Entrevista com Richard Louv. Programa Criança e Natureza, 2022. Disponível em: https://alana.org.br/acervo/. Acesso em: 17 fev. 2025.

INSTITUTO ALANA. A natureza na rotina da família. Grupo Natureza em Família, Programa Criança e Natureza, 2024. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes**. Grupo de Trabalho Criança, Adolescente e Natureza. São Paulo: SBP, 2024. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Juazeiro/ Bahia.** [s.d.]. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/juazeiro/panorama. Acesso em: 08 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Perfil dos municípios brasileiros:** pesquisa de informações básicas municipais. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102130.pdf. Acesso em: 08 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Escolas, Matrículas, Docentes estatísticas gerais**. Inepdata, Estatísticas Censo escolar. 2024. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 19 maio 2025.

INSTITUTO TOMIE OHTAKE. **Prêmio Territórios**: Ideias sobre educação integral e a relação escola-território. Organização Felipe Arruda. São Paulo: 2020. Disponível em:

https://premioterritorios.institutotomieohtake.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Premio-Territorios-Publicacao.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

IPCC - Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima. **Mudança do Clima 2023** - Relatório Síntese. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/sirene/publicacoes/relatorios-do-ipcc/arquivos/pdf/copy_of_IPCC_Longer_Report_2023_Portugues.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

JUAZEIRO. **Plano Municipal pela Primeira Infância de Juazeiro-BA**. 2014. Disponível em: https://omlpi-strapi.appcivico.com/uploads/BA_Juazeiro.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

JUAZEIRO. Lei nº 2.541/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME do município de Juazeiro, em consonância com a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata do Plano Nacional de Educação - PNE, e dá outras providências. Juazeiro-BA, 2015. Disponível em: https://sapl.juazeiro.ba.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/1776/1776_texto_integral.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

JUAZEIRO. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação** – PME de Juazeiro Bahia, Lei Municipal no 2.541/2015. Juazeiro, 2018. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php#. Acesso em 23 maio 2025.

JUAZEIRO. **TV Escola Juazeiro**. [Recurso online]. Inscrito em: 26 jan. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/@tvescolajuazeiro. Acesso em: 31 mar. 2025.

JUAZEIRO. Secretaria de Educação e Juventude. **Documento Curricular Referencial de Juazeiro (DCRJ)**: Educação Infantil. Juazeiro-BA: 2022a.

JUAZEIRO. Oficinas de orientação complementam atividades de reelaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais em Juazeiro. [Recurso eletrônico]. Secretaria de Comunicação, 2022b. Publicada em: 28 set. 2022. Disponível em: https://www.juazeiro.ba.gov.br/oficinas-de-orientacao-complementam-atividades-de-reelaboracao-do-projeto-politico-pedagogico-das-escolas-municipais-em-juazeiro/. Acesso em: 02 jun. 2025.

JUAZEIRO. Educação municipal de Juazeiro realiza solenidade de culminância do Projeto Político Pedagógico com resultados assertivos. [Recurso eletrônico]. Secretaria de Comunicação, 2022c. Publicada em: 14 dez. 2022. Disponível em: https://www.juazeiro.ba.gov.br/educacao-municipal-de-juazeiro-realiza-solenidade-de-culminancia-do-projeto-politico-pedagogico-com-resultados-assertivos/. Acesso em: 02 jun. 2025.

JUAZEIRO. Lei nº 3.078/2022. Institui o Centro de Atendimento Psicossocial - Espaço Humanizar, cria cargos no âmbito da Secretaria de Educação e Juventude vinculados à Secretaria de Educação e Juventude e dá outras providências. Diário oficial, ed. 2.765, nº. 10, 11 ago. 2022. p. 22. 2022d. Disponível em: https://doem.org.br/ba/juazeiro/diarios/previsualizar/OjbnWljg. Acesso em: 31 mar. 2025.

JUAZEIRO. Com presença da prefeita Suzana Ramos, Juazeiro inicia Jornada Pedagógica em preparação para o ano letivo de 2023 e anuncia grandes novidades, incluindo reajuste salarial de quase 15%. [Recurso eletrônico]. Secretaria de Comunicação, 2023a. Publicada em: 08 fev. 2023. Disponível em: https://www.juazeiro.ba.gov.br/com-presenca-da-prefeita-suzana-ramos-juazeiro-inicia-jornada-pedagogica-em-preparacao-para-o-ano-letivo-de-2023-e-

anuncia-grandes-novidades-incluindo-reajuste-salarial-de-quase-15/. Acesso em: 08 out. 2024.

JUAZEIRO. Professores da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro participam de formação continuada. [Recurso eletrônico]. Secretaria de Comunicação, 2023b. Publicada em: 11 abr. 2023. Disponível em: https://www.juazeiro.ba.gov.br/professores-da-rede-municipal-de-ensino-de-juazeiro-participam-de-formacao-continuada/. Acesso em: 08 out. 2024.

JUAZEIRO. Professores da rede municipal participam de formação promovida pela Prefeitura de Juazeiro. [Recurso eletrônico]. Secretaria de Comunicação, 2023c. Publicada em: 03 ago. 2023. Disponível em: https://www.juazeiro.ba.gov.br/professores-da-rede-municipal-participam-de-formacao-promovida-pela-prefeitura-de-juazeiro/. Acesso em: 23 maio 2025.

JUAZEIRO. Educação municipal de Juazeiro realiza programação do 'Dia D do Projeto Político Pedagógico' com ações de sensibilização para valorização da cultura da paz. [Recurso eletrônico]. Secretaria de Comunicação, 2023d. Publicada em: 20 abr. 2023. Disponível em: https://www.juazeiro.ba.gov.br/educacao-municipal-de-juazeiro-realiza-programacao-do-dia-d-do-projeto-politico-pedagogico-com-acoes-de-sensibilizacao-para-valorizacao-da-cultura-da-paz/. Acesso em: 02 jun. 2025.

JUAZEIRO. Página virtual da Prefeitura Municipal de Juazeiro. [Recurso online]. [s.d.]. Disponível em: https://www.juazeiro.ba.gov.br/. 2024a. Acesso em: 08 out. 2024.

JUAZEIRO. Educajuá. **A rede municipal de ensino**. [s.d.]. Disponível em: https://educacao.juazeiro.ba.gov.br/#rede. 2024b. Acesso em: 08 out. 2024.

JUAZEIRO. Secretaria Municipal de Educação e Juventude. **Pachamama**: eu cuido, você cuida e juntos/as construímos um mundo melhor - Educação Infantil. 2024c.

JUAZEIRO. Jornada Pedagógica 2024 marca início das atividades letivas na rede municipal de ensino de Juazeiro. [Recurso eletrônico]. Secretaria de Comunicação, 2024d. Publicada em: 31 jan. 2024. Disponível em: https://www.juazeiro.ba.gov.br/jornada-pedagogica-2024-marca-inicio-das-atividades-letivas-na-rede-municipal-de-ensino-de-juazeiro/. Acesso em: 08 out. 2024.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view. Acesso em: 1 abr. 2023.

KUHLMANN JR., M; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

KUHLMANN JR., M. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. 3. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. (p. 182-208).

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf:** caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Summus, 1979.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 jan. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MARTINS, D. *et al.* Looking at Education in Agroecology in different Levels of Teaching: A Systematic Mapping. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science**, v. 7, ed. 10, p.353-363, 2020. Disponível em: https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.710.41 Acesso em: 18 ago.2021.

MELO, J. S. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. Revista Educação **Pública**, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico. Acesso em: 15 abr. 2025.

MENESES, M. P. Os desafios do Sul: traduções interculturais e interpoliticas entre saberes multi-locais para amplificar a descolonização da educação. In: MONTEIRO, B. A. P. **Decolonialidades na educação em ciências.** 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 19-43.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Caderno da Educação** Nº 12 – Educação infantil – Movimento da vida, dança do aprender, 2004. Disponível em: https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-12-educacao-infantil-movimento-da-vida-danca-do-aprender/. Acesso em: 13 maio 2025.

NASCIMENTO, R.; NOGUEIRA, E. M. de S.; RAMOS, P. R. Uma análise da política de Educação Ambiental da Bahia. **Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais**, v. 10 n. 5 (2019), ago., set, 2019. Disponível em: https://www.sustenere.inf.br/index.php/rica/article/view/CBPC2179-6858.2019.005.0029. Acesso em: 24 mar. 2025.

NASCIMENTO, Regina; NOGUEIRA, Eliane Maria de Souza; RAMOS, Paulo Roberto. Educação Ambiental no semiárido baiano: conhecimento, aplicações e necessidades. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA**), [S. l.], v. 15, n. 7, p. 423–439, 2020. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10199. Acesso em: 24 mar. 2025.

NUNES, A. R. D. Bem viver na primeira infância: yoga e horta agroecológica na escola. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020. Disponível em: https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/4825. Acesso em: 27 fev. 2023.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODSBRASIL. Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2023. Disponível em: https://odsbrasil.gov.br/home/NewHome. Acesso em 27 fev. 2023.

OBSERVA - Observatório do Marco Legal da Primeira Infância. **Planos Municipais pela Primeira Infância**: uma análise das prioridades na promoção e defesa de direitos. 2021. Disponível em: https://omlpi-strapi.appcivico.com/uploads/Observa_PMPI_Com_Petro_1.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração da Conferência de ONU no Ambiente Humano**, 1972. Disponível em: https://cetesb.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/33/2016/09/Declaracao-de-Estocolmo-5-16-de-junho-de-1972-Declaracao-da-Conferencia-da-ONU-no-Ambiente-Humano.pdf. Acesso em: 02 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU BRASIL. **Relatório Anual 2020** - Nações Unidas Brasil. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/RelatorioAnual_2020_ONUBrasil_WEB_0.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU BRASIL. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 12 nov. 2021.

ORR, D. W. Love it or lose it: the coming biophilia revolution. In: KELLERT, ST. R.; WILSON, E. O. **The biophilia hypothesis**. Washington: Island Press, 1993. p. 415-440.

OPENAI. ChatGPT (GPT-4). Ferramenta de inteligência artificial utilizada para organização e análise de dados. [S. l.]: OpenAI, 2025. Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 03 jun. 2025.

PAPA FRANCISCO. **Carta Encíclica Laudato Si' do Santo Padre Francisco sobre o Cuidado da Casa Comum** - Laudato Si'. Roma, 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html Acesso em: 12 nov. 2021.

PEA - Programa de Educação Ambiental Campo Limpo. **O que é o PEA?** [s/d]. Disponível em: https://inpevcampolimpo.org.br/o-que-e-o-pea/. Acesso em: 08 out. 2024.

PEDRAZA, C. Z.; VIGIL, C. M.; RODRIGUEZ, C. del P. S. Programa de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en la Formación de Maestros en México. In: RODRIGUEZ, C.del P. S.; ROSAS, M. de los. A. C.; DELGADILLO, N. A. H. (Org.). **Agenda 2030**: la ruta hacia el desarrollo sostenible en las Instituciones de Educación Superior. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Comité Mundial de Seguimiento e Implementación de Objetivos de Desarrollo Sostenible. Valdivia, Chile: Editorial Fundación Red Iberoamericana de Ciencia, Naturaleza y Turismo, 2024. Disponível em: https://www.recinatur.org/libro-agenda-2030-la-ruta-hacia-el-desarrollo-sostenible-en-las-instituciones-de-educacion-superior/. Acesso em: 17 abr. 2025.

PELACANI, B.; STORTTI, M. A. Educação Ambiental crítica e movimento social rural. In: KASSIADOU, A. *et al.* (Org.). **Educação Ambiental desde El Sur**. 1. ed. Atualizada. Macaé: Editora NUPEM, 2018. p. 169-180.

PEREIRA, J. R. A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: uma visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], v. 55, p. e055003, 2021. DOI: 10.14195/1647-8614_55_3. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8641. Acesso em: 14 jan. 2025.

PEREIRA, M. L; DUARTE, F. R. A Transição de Governo como Viés da Atuação Ética na Administração Pública. **Rev. Mult. Psic.** v.14 nº. 53, p. 678-691, dez. 2020. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2888. Acesso em: 28 fev. 2024.

QUEIROZ, T. F.; BERTOLDE, F. Z. Marcos legais da Educação Ambiental: Brasil, Bahia e Salvador. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2020, Maceió. **Anais**… Maceió, 2020. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID7149_17092020160410.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

QUESADA, F. C. EmocioNatura: Estrategias ecopedagógicas para Conocer, Sentir y Amar la Naturaleza. **Biocenosis**, v. 32, n. 2, dez. 2021, Disponível em: https://revistas.uned.ac.cr/index.php/biocenosis/article/view/3903. Acesso em: 17 abr. 2025.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA - RNPI. **Plano Nacional Primeira Infância**: 2010 - 2022 | 2020 - 2030. Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. 2ª ed. (revista e atualizada). Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

REIS, E. dos S. **Educação do campo**: escola, currículo e contexto. Juazeiro-BA: ADAC/UNEB-DCH III/NEPEC-SAB, 2011.

REIS, E. dos S. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, UFBA/FACED, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11744/1/Tese%20Edmerson%20Reisseg.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

RIBEIRO, L. M.; COCO, V. **Educação Ambiental e formação de professoras e professores na Educação Infantil**: contribuições nos GTs da ANPEd (2003 – 2021). In: 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED EDUCAÇÃO E EQUIDADE: BASES PARA AMAR-ZONIZAR O PAÍS, 2023, Manaus. Anais eletrônicos..., Galoá, 2023. Disponível em: https://anais.anped.org.br/p/41reuniao/trabalhos?page=20. Acesso em: 23 jan. 2025.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657. Acesso em: 19 out. 2021.

RIZZINI, I. O século perdido: Raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/Século_Perdido_completo.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 25, p. 893-909, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/XRYxkfFyTQzqvVcbdZGJqTK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 set. 2022.

ROSA, M. A.; KAUCHAKJE, S.; FONTANA, M. I. Educação Ambiental na escola: literatura internacional e análise de estudos brasileiros. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2591. Acesso em: 25 fev. 2023.

ROSSETO, E. R. A.; SILVA, F. T. da. Ciranda Infantil. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 125-128.

SABOURIN, E. Desenvolvimento rural e abordagem territorial: conceitos, estratégias e atores. In: SABOURIN, E.; TEIXEIRA, O. A. **Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais**: conceitos, controvérsias e experiências. Brasília, DF: Embrapa Inovação Tecnológica, 2002. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/260481148_Planejamento_e_Desenvolvimento_dos_Territorios_Rurais_Conceitos_controversias_e_experiencias. Acesso em: 31 mar. 2023.

SALMI, I. *et al.* Educational Environments and Practices Associated with Enhancement of Children's Nature Connectedness in Early Childhood Education: A Scoping Review. **International Journal of Early Childhood Environmental Education**, v.12, n.1, p4-24, 2024. Disponível em: https://eric.ed.gov/?q=Early+Childhood+Education+and+nature&ff1=dtySince_2021&id=EJ1468395. Acesso em: 16 jun. 2025.

SANTANA, F. C. B.; BORGHI, I. S. M. Educação infantil na educação do campo: o desafio da formação de professoras e professores nas especificidades da Educação Infantil camponesa. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), 25., 2020. **Anais**… Salvador/BA: 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6938-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

SANTOS, A. R. dos; SILVA, C. B.; PEREIRA, T. R. A formação de professores e a educação do campo em debate: desvelando as contradições da BNCC. In: LIMA. A. de M. **A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal**. [livro eletrônico] vol. 6. Senhor do Bonfim, BA: Nova Terra Editora, 2024. (Coletânea de Diálogos Críticos). p. 117-157. Disponível em: https://www.novaterraeditora.com.br/dialogo-criticos-vol-06. Acesso em: 13 maio 2025.

SANTOS, A. A. dos *et al.* Validação de produtos educacionais - relato de experiência. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. e13303, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-105. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13303. Acesso em: 17 fev. 2025.

SANTOS, B. de S. *The fall of the angelus novus: beyond the modern game of roots and options.* ***Current Sociology****,* v. 46, n. 2, p. 81-188, 1998.

SANTOS, C. S. dos; AROUCHA, E. P. T. L.; BARROS, E. da R.; BOMFIM, L. S. V. Laudato Si: agroecologia a partir de nós e para além do sol. In: BOMFIM, L. S. V.; BARROS, E. da R. (Org.). **Agroecologia em nós**: diálogos com a Carta Encíclica Laudato Si'. Salvador, BA: Editora Mente Aberta, 2022. p.68-88.

SANTOS, E. V. L. dos S.; MILANI, D. R. da C.; PEREZ, M. C. A. "Infância" das "crianças" negras e escravas no Brasil: aproximações com realidades contemporâneas. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº 79, maio/ago. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47160/1/2019_art_evlssantos.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

SARPA, M.; FRIEDRICH, K. Exposição a agrotóxicos e desenvolvimento de câncer no contexto da saúde coletiva: o papel da Agroecologia como suporte às políticas públicas de prevenção do câncer. **Saúde em Debate**, v. 46, p. 407-425, 2022.Disponível em: https://www.scielosp.org/article/sdeb/2022.v46nspe2/407-425/. Acesso em: 20 set. 2022.

SCHABERLE, I. M.; SOUSA, V. V. de; ANDRADE, I. C. F. de. Reggio Emilia: a criança como protagonista da aprendizagem. **Revista Gepesvida**, v. 4, n. 9, 2018. Disponível em: https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/321. Acesso em: 14 jan. 2025.

SCHWALM, F. U.; ROBAINA, J. V. L. A abordagem ecopedagógica para sensibilização ambiental na Educação Infantil. **Revista Ciências & Ideias** [recurso eletrônico]. Nilópolis, RJ. Vol. 11, n. 3 (set./dez. 2020), p. 23-34, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/243448. Acesso em: 14 jan. 2025.

SECRETARÍA DEL CONVENIO SOBRE LA DIVERSIDAD BIOLOGICA. **Perspectiva Mundial sobre la Diversidad Biológica** 5. Montreal: 2020. Disponível em: https://www.cbd.int/gbo/gbo5/publication/gbo-5-es.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

SELO UNICEF. Municípios que recebem o Selo Unicef melhoram mais em vacinas, permanência na escola e fortalecimento dos sistemas de proteção. Publicado em: 06 nov. 2024. Disponível em: https://www.selounicef.org.br/resultados. Acesso em: 08 jan. 2025.

SEmeiA. Panorama mundial da conservação da biodiversidade: balanço das Metas de Aichi e perspectivas para 2050. **Parques & Sociedade**, nº 12, 2021. EIXO: Conservação. Disponível em: https://cooperacaobrasil-alemanha.com/SNUC/parquesesociedade_n12_biodiversidade.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA - SNEA. 1., 2013. **Princípios e Diretrizes da Educação em Agroecologia**. Disponível em: https://aba-Agroecologia.org.br/download/snea-principios-e-diretrizes/. Acesso em: 13 nov. 2021.

SENA, I. P. F. de S. **Além das cercas, o que há?**: a educação do campo no contexto da cultura digital. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32379. Acesso em: 10 maio 2025.

SILVA, A. P. S. da *et al.* Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In: BARBOSA, M. C. S. *et al.* (Org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. P. 291-330. Disponível em: https://sinbref.org.br/wp-content/uploads/2022/06/15I-Oferta-e-demanda-de-Educacao-Infantil-no-Campo.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. **Orientações curriculares para a Educação Infantil do campo**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=downl oad&alias=7396-oreint-curric-pdf&category_slug=janeiro-2011pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 maio 2025.

SILVA, S. do N.; LOUREIRO, C. F. B. As vozes de professoras e professores-pesquisadores do campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 26, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjbvq7Q65L6Y6HJZQsgg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 set. 2022.

SILVA, T. C. da. A efetividade do Plano Municipal pela Primeira Infância de Juazeiro-BA (2014-2024): fragilidades e perspectivas. In: Anais do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (2024). Anais...Crato(CE), Universidade Regional do Cariri (URCA), 2024. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv-fiped-408898/812806-A-EFETIVIDADE-DO-PLANO-MUNICIPAL-PELA-PRIMEIRA-INFANCIA-DE-JUAZEIRO-BA-(2014-2024)--FRAGILIDADES-E-PERSPECTIVAS. Acesso em: 23 maio 2025.

SISTEMA ESTADUAL DE INFORMAÇÕES AMBIENTAIS E RECURSOS HÍDRICOS - SEIA. Educação Ambiental. Bahia, s.d. Disponível em: http://www.seia.ba.gov.br/educacao-ambiental. Acesso em: 24 mar. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA - SBP. Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza. **Manual de orientação**: Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen1.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

SOLÍS; S. P.; TORRALBA-BURRIAL, A. Empleando elementos naturales para la vinculación ambiental en educación infantil en una escuela rural multigrado. **Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad**, 3(2), 2021.Disponível em: https://revistas.uca.es/index.php/REAyS/article/view/8298. Acesso em: 17 abr. 2025.

SOUZA, I. P. F. de; REIS, E. dos S (Org.). **Educação para a convivência com o semi-árido**: reencantando a educação com base nas experiências de Canudos, Uauá e Curaçá. São Paulo: Peirópolis, 2003.

SPINELLI, C. S.; ZUCCO, J.; EUZÉBIO, J. da S. Educação Ambiental: refletindo sobre a relação criança e natureza na Educação Infantil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.104412. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/104412. Acesso em: 12 set. 2023.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e Educação Infantil**, 2005, 249 f. Tese (Doutorado) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF. Acesso em: 4 abr. 2023.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file. Acesso em: 1 abr. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Primeira Infância**: recomendações de políticas de primeira infância para os governos federal e estaduais. 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/11/educacao-ja-2022-primeira-infancia.pdf. Acesso em: 06 fev. 2025.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Org.). Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf. Acesso em: 04 out. 2024.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU. **Relatório de Levantamento**: Levantamento, Marco Legal da Primeira Infância. Plenário TC 037.209/2023-0. 2023. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/processo/*/NUMEROSOMENTENUMEROS%253A3720920230%2520/DTAUTUACAOORDENACAO%2520desc%252C%2520NUMEROCOMZEROS%2520desc/0. Acesso em: 07 fev. 2025.

Uneb - Universidade do Estado da Bahia. Anexo da Resolução CONSU nº 1.568/2023, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2027 da U. Disponível em: https://proplan.uneb.br/wp-

content/uploads/2023/03/1568___consu___Aprova_o_PDI_2023_2027.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

UNESCO, Organização das Nações Unidas (Org.). Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. **Educação Ambiental**: as grandes diretrizes da Conferência de Tbilisi. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997. Disponível em: https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educacaoambientalasgrandesdiretrizesdaconferenciadetblisidigital.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 02 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF. Resolução nº 01/2024. Estabelece o Regimento Interno do Programa de Pós- Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), doutorado profissional em associação de instituições de ensino superior (Univasf/UFRPE/Uneb). 2024. Disponível em: https://portais.univasf.edu.br/ppgadt/noticias/ppgadt-divulga-novo-regimento-interno-do-curso-resolucao-01-2024-ppgadt/regimento_ppgadt_resolucao_01-2024_assinado-1.pdf . Acesso em: 23 maio 2025.

VERBI SOFTWARE. **MAXQDA 2024** [software]. Berlin: VERBI Software, 2024. Disponível em: https://www.maxqda.com. Acesso em: 10 maio 2025.

VERDERIO, L. Á. P. O desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Infantil: importância e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 130–147, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10617. Acesso em: 25 fev. 2023.

VIEIRA, E. P.; SILVA, F. C. C. da. A Educação Infantil do/no campo: um mapeamento dos estudos da temática. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 1–22, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86626. Acesso em: 13 maio. 2025.

VIEIRA, M. A. F. DE O.; CÔCO, V. Educação infantil do campo e formação de professoras e professores. **Cadernos CEDES**, v. 37, n.103, set. 2017, p. 319–33. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bmMWnGFwkQhFNYdLBy7nHqm/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 31 mar. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E CIÊNCIASSOCIAIS - DTCS - CAMPUS III- JUAZEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL – PPGADT

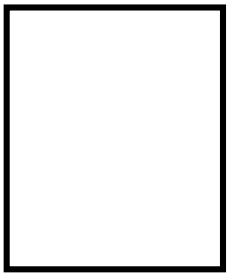
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **"TECENDO SABERES AGROECOLÓGICOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO-BAHIA"** que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Tânia Cristina da Silva, discente do Programa de Pós Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial - PPGADT, do Departamento de Tecnologia e Ciências Socias – DTCS, Campus III, Juazeiro-BA, da Universidade do Estado da Bahia – Uneb, documento de identidade nº 12002058-04, residente na rua da Conceição, 620, Bairro Tabuleiro, Juazeiro-BA, CEP 48906-045, sob orientação da Profª. Dra. Edonilce da Rocha Barros e coorientação do Prof. Dr. Alexandre Boleira Lopo. **Todo o processo de pesquisaserá pautado pelas Resoluções CNS 510/2016 e CNS nº 466/2012. Este projeto tem como objetivo avaliar as práticas pedagógicas de professoras/es de Escolas Municipais de Educação Infantil no/do campo e da Educação Ambiental de Juazeiro/BA para sistematização daquelas que favorecem a construção de saberes agroecológicos e a convivência com o Semiárido brasileiro desde a primeira infância. A pesquisa tem previsão de início em setembro de 2023, com previsão de término em dezembro de 2025**. Toda e qualquer alteração do cronograma desta pesquisa será informada aos participantes. Esta pesquisa será realizada com as(os) professoras(es) da rede municipal de Educação Infantil de Juazeiro-BA. A pesquisa será desenvolvida durante o horário de expediente das(os) professoras(es), assegurado que não causará prejuízos à rotina laboral destes. Tem como técnicas de coleta de dados: aplicação de um questionário semiestruturado e aplicação de metodologias participativas. As informações concedidas, poderão ser utilizadas, no todo ou em parte, na tese de doutorado da pesquisadora e os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em eventos e publicações científicas, sendo garantido, no que couber, a preservação da sua identidade. Para a realização desta pesquisa, sua colaboração é voluntária. Será respeitado seu direito ao anonimato e privacidade em todas as fases da pesquisa, dessa forma seu nome não será em nenhum momento revelado. **A participação na pesquisa poderá ocasionar alguns potenciais riscos, como desconforto e sentimentos como: raiva, tristeza, medo, angústia, euforia, agitação e outros decorrentes das perguntas durante aplicação do questionário relacionados a sua prática docente, bem como durante as atividades em grupo, quando necessário. Caso isso ocorra**

a(o) Sra. (Sr.) não precisará responder a essas questões e será retirada(o) do questionário e da dinâmica das atividades participativas, caso assim desejar, também receberá suporte inicial da própria pesquisadora que se responsabiliza por viabilizar atendimento profissional, se necessário. Quanto aos benefícios, a(o) Sra. (Sr.) terá a oportunidade de participar de ações de formação continuada relacionadas à temática da pesquisa, também poderá contribuir para a elaboração do produto final da tese, a saber o itinerário pedagógico de Educação Ambiental para a Educação Infantil, e de forma indireta poderá solicitar acesso aos achados da pesquisa, os quais poderão contribuir para a elaboração de projetos educativos e revisão de normas relacionadas à temática do estudo. Todo o material produzido será guardado por cinco anos, nos arquivos da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais – DTCS, Campus III da Uneb, localizado na Avenida Edgard Chastinet, s/n, Bairro São Geraldo, Juazeiro-BA, do qual a pesquisadora faz parte na condição de discente. Entre os benefícios dessa pesquisa está sua contribuição para a ampliação da discussão sobre a adoção de práticas pedagógicas que aproximem a criança da natureza, bem como do potencial desta para a mudança do currículo a Educação Infantil. Ressalta-se que a o) Sra. (Sr.) não receberá nenhuma remuneração pela participação nessa pesquisa, não terá nenhum custo decorrente dessa pesquisa e terá direito de buscar indenização no caso de eventual dano decorrente da mesma, conforme o disposto na Res. 466/12, item IV.3, alínea g.Caso a (o) Sra. (Sr.) desista de participar deste estudo, poderá fazê-lo a qualquer momento durante a entrevista, sem que haja nenhum tipo de consequência, nem custo financeiro. Eventuais despesas tidas por você ou deladecorrentes serão ressarcidas financeiramente ou custeadas pelos pesquisadores. Ademais, a pesquisadora Tânia Cristina da Silva se compromete a desenvolver de forma participativa com o público-alvo o produto final da pesquisa: Itinerário pedagógico de educação agroecológica e ambiental para a Educação Infantil do município de Juazeiro-BA. A pesquisa obedecerá ainda aos seguintes fundamentos éticos conforme o disposto na Res. 466/12: respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, aqui manifestada. A (O) Sra. (Sr.) tem o direito de desistir de participar a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo. Ressalta-se ainda que a (o) Sra. (Sr.) receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa (Resolução CNS nº 510, de 2016, Capítulo I, Art. 2º, Inciso II; e Capítulo III, Seção II, Artigo 17º, Inciso V. Resolução CNS nº 466/2012, item II.2 letra o, item IV.3 letra c, item V.6). Ao fim da pesquisa, será realizado um Workshop para socialização do itinerário elaborado. Os pesquisadores se dispõem a esclarecer dúvidas antes, durante e após a realização desta pesquisa. Se você concorda em participar e autoriza a publicação dos resultados da pesquisa em revistas, congressos e outros meios, assine conosco este termo, em duas vias: uma é sua e a outra ficará sob nossos cuidados. Caso você se recusar a participar, não será penalizado de forma alguma. Querendo entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, estaremos disponíveis secretaria do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais – DTCS, Campus III da Uneb, localizado na Avenida Edgard Chastinet, s/n, Bairro São Geraldo, Juazeiro-BA, pelo telefone (74) 3611-7248 ou pelo e-mail: tanyaead@gmail.com. Em caso de dúvida em relação aos princípios éticos desta

pesquisa, indicamos contato com o Comitê de Ética da Uneb (CEP/Uneb), que são "colegiados criados para defender os direitos dos participantes de pesquisas e para contribuir com o desenvolvimento de pesquisas", pelo endereço eletrônico (cepuneb@uneb.br), pelos telefones: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393, ramal 250, ou pessoalmente no endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA, CEP: 40460-120. Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa "TECENDO SABERES AGROECOLÓGICOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO- BAHIA" e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade. Como voluntária(o) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.

Juazeiro-BA,_____de_____de_____.



_____

Assinatura da(o) participante da pesquisa

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

Formulário de Validação de Produto Educacional*

Prezado(a) Avaliador(a),

Sua contribuição é essencial para o aprimoramento deste trabalho, que é requisito final para a obtenção do título de Doutorado Profissional em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial pela Universidade do Estado da Bahia.

Pedimos que preencha este formulário e mantenha o arquivo em caráter confidencial, pois ele será submetido à avaliação da banca de defesa.

Ficamos à disposição para elucidar quaisquer dúvidas.

Cordialmente,

Tânia Cristina da Silva

Doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial

*Fonte: Adaptado de Santos et al. (2025).

SANTOS, A. A. dos; WANDERLEY, F. A. C.; MORAIS, E. P. G. de; PERES, A. L.; WARREN, E. M. C.; MEDEIROS, I. C. F.; BOMFIM, A. M. A. Validação de produtos educacionais - relato de experiência. *Caderno Pedagógico*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. e13303, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-105. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13303. Acesso em: 17 fev. 2025.

O e-mail do participante (**nise-dias@hotmail.com**) foi registrado durante o envio deste formulário.

E-mail *

nise-dias@hotmail.com

IDENTIFICAÇÃO DO(A) AVALIADOR

1. Nome completo: *

DENISE GONÇALVES FERREIRA DIAS

1.1. Titulação: *

PÓS GRADUADA

1.2. Cargo: *

PROFESSORA

Eu autorizo o uso das minhas respostas aos critérios de validação de produto educacional para a elaboração de artigos e publicações futuras. *

- (●) Sim
- ( ) Não

2. CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO

Atribua o valor correspondente a cada critério para validação do produto educacional descrito a seguir, considerando a classificação de 0 a 10.

Título do produto: A natureza na rotina da escola - Itinerário Pedagógico de Educação Ambiental
https://drive.google.com/file/d/1a0038taShjrAOWZHrb_EPDrOvL22flE7/view?usp=sharing

Tipo do produto: Material didático
Autora: Tânia Cristina da Silva
Orientadora: Dra. Edonilce da Rocha Barros
Coorientador: Dr. Alexandre Boleira Lopo

2.1. Relevância social do tema: *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.2. Criatividade: *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.3. Qualidade visual: *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.4. Linguagem fácil, compreensiva e com sequência lógica: *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.5. Aplicabilidade: *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.6. Os objetivos educacionais são perceptíveis: *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.7. Está embasado em um referencial teórico e metodológico: *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.8. Adequação ao público alvo e abrangência: *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.9. Potencial de aprendizagem: *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.10. Conteúdo e forma despertam interesse: *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Conceito final *

- [x] Validado
- [ ] Validado após cumpridas as sugestões
- [ ] Não validado

4. Sugestões e ou comentários: *

UM MATERIAL FÁCIL DE MANIPULAR POR OBTER UM LEITURA LEVE, ADAPTÁVEL MEDIATE A REALIDADE E ROTINA DE SALA DE AULA. DESCREVE SUGESTÕES DE PRÁTICAS O QUE É BEM VINDO. POIS, POR VEZES SOMOS LIMITADOS POR FALTA DE SUPORTE DE MATERIAL E SUGESTÕES. PERCEBO QUE A CADA DIA A EDUCAÇÃO INFATIL ESTÁ MUDANDO O FOCO, PRINCIPALMENTE DAS IDADES PRÉ ESCOLARES, ONDE A LEITURA E ESCRITA ESTÃO TOMANDO LUGAR DE OBRIGATORIEDADE DEIXANDO DE LADO ESSES TEMAS QUE TANTO IMPACTAM NOSSAS VIDAS.
OBSERVEI TAMBÉM QUE TRATA-SE DE UM MATERAL QUE LEVA AO PROFESSOR PENSAR E PESQUISAR SOBRE NOVAS PRÁTICAS AMBIENTAIS E "FUTUCANDO" O MESMO A PENSAR NAS SUAS AÇÕES.
SENTI FALTA DE MAIS IMAGENS DEMOSNTRANDO PRÁTICAS (EXEMPLOS) QUE JÁ EXISTEM FOTOS REAIS, TRAZENDO RESULTADOS COMPROVADOS, OBJETIVOS E METODOLOGIAS APLICÁVEIS QUE PODEM SER CONTEXTUALIZADAS DE ACORDO COM A REALIDADE DE CADA UM. CERTA QUE O CAPÍTULO "CRIE VOCÊ MESMA" FOI DESENVOLVIDO JUSTAMENTE PARA ISSO TIRAR O PROFESSOR DA "CAIXINHA" PORÉM, QUANDO TRAZEMOS EVIDÊNCIAS, ELAS MOSTRAM QUE SE COLOCAR EM PRÁTICA DÁ CERTO! PASSA A SER ALGO MAIS INCENTIVADOR DO QUE APENAS SUGESTIVO.
RICO MATERIAL!
CREIO QUE SE UNIRMOS NOSSAS MÃOS LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO TAIS TEMAS TEREMOS SIM, CRIANÇAS MAIS PENSANTES E CONSEQUENTIMENTE ADULTOS MAIS CONSCIENTES.
PARABÉNS!!!

COM CARINHO PROFESSORA DENISE DIAS.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TECENDO SABERES AGROECOLÓGICOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO- BAHIA

Pesquisador: Tânia Cristina da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73233023.2.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais, Campus III - Juazeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.482.359

Apresentação do Projeto:

A educação possui papel primordial na adoção de estilos de vida que considerem o cuidado da natureza. Nesse sentido, reconhece-se a importância da primeira infância para o desenvolvimento humano e vislumbra-se a Agroecologia como propulsora da Educação Ambiental e da Educação para a Convivência com o Semiárido, aliada ao processo de reconstrução de novos modos de viver e de se relacionar com o meio ambiente. Diante do exposto, o presente projeto de Tese e Produto Final pretende, a partir da seguinte questão norteadora: “quais práticas pedagógicas de professores/as de Escolas de Educação Infantil no/do campo, do município de Juazeiro-BA, favorecem a construção de saberes agroecológicos e a convivência com o Semiárido brasileiro desde a primeira infância?”, avaliar as práticas pedagógicas de professores/as de Escolas Municipais de Educação Infantil no/do campo de Juazeiro/BA que favorecem a construção de saberes agroecológicos e a convivência com o Semiárido brasileiro desde a primeira infância. Para isso, a metodologia proposta terá uma abordagem qualitativa e será construída a partir de pressupostos decoloniais. O Produto Final proposto é a elaboração, de forma colaborativa, de um itinerário pedagógico com os/as professores/as que atuam em escolas municipais de educação infantil do campo de Juazeiro BA, com a realização de oficinas colaborativas. Entre os resultados principais, espera-se contribuir com a adoção de princípios agroecológicos e de convivência com o semiárido na rotina de crianças das Escolas Municipais de Educação Infantil de Juazeiro-BA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Avaliar as práticas pedagógicas de professores/as de Escolas Municipais de Educação Infantil no/do campo e da Educação Ambiental de Juazeiro/BA para sistematização daquelas que favorecem a construção de saberes agroecológicos e a convivência com o Semiárido brasileiro desde a primeira infância.

Objetivos Específicos

Analisar as diretrizes curriculares e documentos norteadores da Educação Infantil e da Educação Ambiental do município de Juazeiro-BA, bem como o Projeto Político Pedagógico da EMEI do campo selecionada, a partir das categorias analíticas propostas no estudo;

Identificar os princípios da Agroecologia e da convivência com o semiárido contemplados nas práticas pedagógicas do/a professor/a de Educação Infantil da unidade escolar selecionada;

Construir, de forma colaborativa, um itinerário pedagógico de educação ambiental infantil do município de Juazeiro/BA para o fortalecimento dos saberes agroecológicos e a convivência com o Semiárido brasileiro desde a primeira infância.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios apresentados na pesquisa atende as normativas vigentes

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa interrelaciona educação e natureza de forma salutar, com um olhar potente sobre a Agroecologia no Semiárido, e na ressiginificação dos modos de viver.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatórias na perspectiva da eticidade, seguem as normativas necessárias.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2168836.pdf	26/09/2023 21:13:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Tese_Educacao_em_Agroecologia_CEP_v2.pdf	26/09/2023 21:13:05	Tânia Cristina da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atual.docx	26/09/2023 21:11:35	Tânia Cristina da Silva	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_PREFEITURA_JUAZEIRO_BA.pdf	11/08/2023 15:03:08	Tânia Cristina da Silva	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	11/08/2023 15:01:46	Tânia Cristina da Silva	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_atual.pdf	11/08/2023 15:01:00	Tânia Cristina da Silva	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados_em_arquivos_assinado.pdf	01/08/2023 13:52:00	Tânia Cristina da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Autorizacao_Institucional_Tania_Cristina.pdf	01/08/2023 13:47:08	Tânia Cristina da Silva	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	01/08/2023 13:46:31	Tânia Cristina da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/07/2023	Tânia Cristina da	Aceito

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17:04:27	Silva	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 03 de Novembro de 2023

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO ÀS PROFESSORAS

BLOCO 1: DADOS DO PERFIL (Adaptado de Back, 2021)

1. CARACTERIZAÇÃO INICIAL
1.1 NOME COMPLETO: _____
1.2 Tempo de trabalho na atual Instituição: _____anos_____meses
1.1.1 Você mora: ( ) no campo. ( ) na sede do município.
1.1.2 Exerce outra profissão? ( ) Sim, ligada à educação. ( ) Sim, em outra área. ( ) Não.
1.2 Formação Acadêmica
( ) Graduação em Pedagogia
( ) Graduação em Pedagogia com Habilitação em:
( ) Outra graduação. Especificar:_____
1.2.1 Em sua formação acadêmica inicial teve disciplina específica de Educação Ambiental (EA)? Ou que abordasse temas relacionados à Educação Ambiental?
( ) Não ( ) Sim. Por favor indique qual/quais: _____
1.3 Experiência Profissional. Tempo de Trabalho
1.3.1 Como Professor
( ) - Educação Infantil – _____anos.
( ) - Anos iniciais - Ensino Fundamental – _____anos.
( ) - Anos Finais - Ensino Fundamental – _____anos.
( ) - Ensino Médio – _____anos.
( ) - Ensino Superior – _____anos.
1.4 Pós-Graduação ( ) Especialização em_____ Ano de conclusão_____
( ) Mestrado em_____ Ano de conclusão_____
( ) Doutorado em_____Ano de conclusão_____
( ) Nenhum

1.5 Sobre a Formação continuada, participou de atividades com temática relacionada à Educação Ambiental?
( ) Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal
( ) Palestras
( ) Curso de Extensão Universitária
( ) Especialização
( ) Congressos
( ) Outro. Qual? _____

1.6 Experiência profissional em Emei do campo: _____anos.
1.7 Possui alguma Formação específica para Educação Ambiental ou do Campo: ( ) sim ( ) não - Tipo de formação: _____Período de duração: _____

BLOCO 2: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONCEPÇÃO DO SUJEITO, ESPAÇO DA Emei/COMUNIDADE E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

2.1 A Educação Ambiental se materializa como modalidade educacional quando se efetiva na prática docente. Com isso solicitamos que escreva o que você entende que seja a Educação Ambiental e como ela pode ser praticada na Educação Infantil?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2.2 Os espaços físicos (interno e externo) da Emei possibilitam o trabalho com a EA?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2.3 Considerando o espaço geográfico da Emei, que ações e programas da Educação Ambiental, envolvendo comunidade-gestão municipal, são desenvolvidos na Emei?

_____

_____

2.4 Considerando seu espaço de trabalho, como a Educação Ambiental ou elementos que reportam à Educação Ambiental estão presentes na Emei? Caso exista(m), descreva alguma(s) ação(ações).

2.5 Como você percebe a relação do meio ambiente no entorno da Emei, a realidade das crianças e o envolvimento da comunidade em relação a este tema?

BLOCO 3: DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS, PRÁTICAS DESENVOLVIDAS E PRÁTICAS POSSÍVEIS

3.1 Você conhece os documentos orientadores da sua prática pedagógica? Indique quais:

( ) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
( ) Documento Referencial Curricular de Juazeiro - Educação Infantil
( ) Projeto Político Pedagógico da Emei
( ) Plano de Trabalho Docente/Projetos
( ) BNCC

3.2 Você conhece os documentos orientadores da Educação Ambiental? Indique

quais.

( ) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
( ) Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)
( ) Política Estadual de Educação Ambiental
( ) Outros. Quais?
_____

3.3 Quais os conteúdos e ou disciplinas/campos de experiência desenvolvidos em sua prática pedagógica que se articulam à Educação Ambiental?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3.4 Considerando que sua Emei está localizada no campo, descreva as práticas possíveis de serem realizadas neste espaço.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Sugestões e/ou comentários:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANEXO C – PRODUTO TÉCNICO

A NATUREZA NA ROTINA DA ESCOLA

ITINERÁRIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Tânia Cristina da Silva
Dra. Edonilce da Rocha Barros
Dr. Alexandre Boleira Lopo

Juazeiro/ Bahia
2025

Programa de Pós-Graduação
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

A NATUREZA NA ROTINA DA ESCOLA

ITINERÁRIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Descrição de imagens: A imagem colorida da logomarca que consta na capa, na folha de rosto e ao longo de algumas páginas no canto superior à direita, apresenta o título “A natureza na rotina da escola” contornando a imagem de uma árvore frondosa centralizada. À esquerda da árvore, uma mulher negra em pé segurando uma pasta e em frente duas crianças: um menino sentado segura uma lupa e uma menina em pé aponta para uma borboleta. Em frente dos dois alguns livros sobrepostos e um aberto com alguns galhos em cima e no entorno. Logo abaixo da imagem o subtítulo: itinerário pedagógico de educação ambiental. No rodapé da página as logos do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial e da Universidade do Estado da Bahia. As páginas seguintes a partir da página 4 estão ilustradas com desenhos coloridos de elementos da natureza, a saber: pingos de chuva e cactos, dispostos nas extremidades das páginas.

Programa de Pós-Graduação
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Texto:
Tânia Cristina da Silva

Orientação e supervisão:
Edonilce da Rocha Barros

Coorientação:
Alexandre Boleira Lopo

Fotos:
Tânia Cristina da Silva

Diagramação:
Tânia Cristina da Silva

Capa:
Tânia Cristina da Silva

Material inspirado nas produções do Programa Criança e Natureza do Instituto Alana.

ISBN nº 978-65-01-42256-5
DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

S586n Silva, Tânia Cristina da

A natureza na rotina da escola: itinerário pedagógico de educação ambiental / Tânia Cristina da Silva. Juazeiro-BA, 2025.
52 fls.: il.

Orientador (a): Prof.ª. Drª. Edonilce da Rocha Barros.
Co orientador (a): Prof. Dr. Alexandre Boleira Lopo.
Produto de Tese
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais – DTCS. Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial – PPGADT, Campus III. 2025.

1. Educação ambiental. 2. Primeira infância. 3. Educação infantil. 4. Práticas pedagógicas. 5. Consciência ecológica. I. Barros, Edonilce da Rocha Barros. II. Lopo, Alexandre Boleira. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais – DTCS. VI. Título.

CDD: 370.71

A NATUREZA NA ROTINA DA ESCOLA

ITINERÁRIO PEDAGÓGICO
DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cordel da Ciranda Criativa

Caio Meneses

A criança deveria
Nos guiar na humanidade
Assim ninguém sentiria
Tristeza, dor ou saudade
E o mundo todo seria
Brincadeira de verdade.

Porém a sociedade
Anda muito adoecida
Derrame esgoto no rio
Bota veneno em comida
Para criança indefesa
Levar o peso na vida.
[...]
Porém esse mesmo texto
É também para esperançar
Lutar para ver diferente
Esse sagrado lugar
Onde a criança nasce
Sentindo a luz lhe encontrar.

SUMÁRIO

6 Apresentação

Mas, o que é Educação Ambiental? 9

16 Por que aproximar a criança da natureza na escola?

Mais verde, por favor! 19

20 Caminhos possíveis para inspirar seus itinerários

Semeando ideias 26

37 Mãos a obra: crie você mesma!

43 Anualmente: Procure áreas externas cultivadas

Mensalmente: Visite uma área externa próxima à escola 44

45 Semanalmente: Explore a natureza

Diariamente: Brinque ao ar livre 46

47 Traçando novos percursos

Autoras e Autor 48

51 Referências

Apresentação

O Itinerário Pedagógico de Educação Ambiental é um produto da tese de Doutorado do Programa de Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da Universidade do Estado da Bahia, em associação com a Universidade Federal do Vale do São Francisco e Universidade Federal Rural de Pernambuco. Visa subsidiar a atuação das professoras e dos professores nos processos de educação ambiental direcionados às crianças da primeira infância.

Este material não oferece um conjunto de respostas prontas para as professoras e os professores, nem se propõe a ser um manual de atividades, mas sim uma fonte de reflexão e apoio teórico-prático para subsidiar a construção de práticas educativas que aproximem as crianças da natureza.

As seções, organizadas em forma de trilhas, são compostas por aproximações teóricas, sugestões práticas e questões de reflexão que proporcionam às educadoras e educadores uma jornada de aprendizagem e descobertas sobre a educação ambiental na infância.

Vivemos em um momento crucial. É tempo de repensarmos nossa relação com a natureza. Este material é um convite à reflexão sobre a urgência de propostas pedagógicas que desenvolvam, desde a primeira infância, uma consciência ecológica cidadã, fundamental para a construção de um presente e um futuro mais sustentável e justo. "O meio ambiente é um bem coletivo, patrimônio de toda a humanidade e responsabilidade de todos" (Papa Francisco, 2015).

Esperamos que você, professora ou professor, possa percorrer as trilhas propostas neste itinerário com entusiasmo e consciente do seu papel como mediadora ou mediador de processos.

Que sua jornada seja repleta de descobertas e inspirações para guiar as crianças a se reconhecerem como parte vital da Terra, despertando nelas o cuidado, o respeito e a responsabilidade com o meio ambiente.

O futuro dependerá daquilo que fazemos no presente. (Mahatma Gandhi)

Juazeiro-BA, 02 de abril de 2025.

As autoras e o autor.

Mas, o que é Educação Ambiental?

A Política Nacional de Educação Ambiental brasileira define Educação Ambiental como os processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. O meio ambiente é considerado um bem de uso comum da população, essencial para garantir uma vida saudável e a sustentabilidade das futuras gerações (Brasil, 1999).

Portanto, tudo o que aprendemos e fazemos para o "bem viver" - no sentido de uma vida em harmonia com a natureza e com os outros seres - é parte da Educação Ambiental.

Não basta apenas adquirir conhecimentos; é essencial desenvolver um profundo senso de pertencimento e de responsabilidade, compreendendo que somos parte de uma grande rede interdependente de vida.

A Educação Ambiental é uma construção contínua de valores e compromissos que nos convidam a uma transformação pessoal e coletiva. Isso implica em uma relação respeitosa com todos os seres humanos e não humanos, em um movimento que não se limita à teoria, mas que se traduz em ações concretas de cuidado e respeito mútuo.

Portanto, é fundamental que a Educação Ambiental promova uma vivência ativa e consciente, onde cada indivíduo, desde a infância, compreenda seu papel no mundo natural e assuma a responsabilidade de proteger e cuidar da nossa "Terra-Pátria" (Morin; Kern, 2011).

Diante dos desafios ambientais que se intensificam a cada dia, é urgente refletirmos profundamente sobre nossa relação com a natureza, reconhecendo a interdependência entre todos os seres, humanos e não humanos, e a necessidade de um respeito mútuo que se traduza em ações concretas transformadoras.

Somos, enquanto educadoras e educadores, chamadas e chamados a contribuir de maneira ativa para a formação de cidadãs e cidadãos conscientes, que não apenas reconhecem os desafios ambientais, mas que se comprometem a atuar de maneira proativa na conquista de um mundo socialmente justo, ecologicamente correto e economicamente viável.

Você sabia que o Brasil tem marcos legais importantes para a Educação Ambiental? E que o estado da Bahia também possui sua própria política de educação ambiental? Essa política busca promover a conscientização e ações para preservar nosso meio ambiente. Vamos conhecer mais e fortalecer a sustentabilidade juntos/as?

- A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil, integrando a educação ambiental em escolas e em diversas políticas públicas. Ela visa formar cidadãos conscientes e responsáveis pela preservação do meio ambiente. Uma lei essencial para um futuro mais sustentável!

- A Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024, altera a Lei nº 9.795/1999, atualizando a Política Nacional de Educação Ambiental para incluir temas como as mudanças climáticas, a proteção da biodiversidade e a gestão de riscos e desastres socioambientais. Uma atualização essencial para enfrentar os desafios ambientais atuais e promover um planeta mais seguro e sustentável para todos!

- A Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, orientando a inclusão de temas ambientais nos currículos escolares em todo o Brasil. Essa resolução é um passo importante para formar cidadãos mais conscientes e engajados na preservação do meio ambiente desde a educação básica.

- A Lei nº 12.056, de 07 de janeiro de 2011, institui a Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia, promovendo a conscientização e ações para a preservação do meio ambiente. Essa lei é um marco importante para fortalecer a educação ambiental em escolas, comunidades e toda a sociedade baiana.

- A Lei nº 13.572, de 30 de agosto de 2016, que institui a Política Estadual de Convivência com o Semiárido na Bahia, uma lei fundamental para promover a sustentabilidade e melhorar a qualidade de vida das pessoas que vivem no semiárido baiano, também prevê a educação ambiental como um dos seus princípios e reforça sua inserção nos planos, programas e projetos vinculados à convivência no semiárido.

Além das leis, o estado da Bahia também conta com documentos importantes, como o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE). Esses dispositivos ajudam a fortalecer a educação ambiental em escolas e comunidades.

Por que aproximar a criança da natureza na escola desde a primeira infância?

A criança aprende comportamentos, habilidades, atitudes de diferentes formas. São esses diferentes caminhos e maneiras de aprender que favorecem a construção do conhecimento pela criança desde pequena.

A criança conhece quando explora objetos, vivencia experiências com situações da vida cotidiana, por meio da imitação, da aprendizagem compartilhada. Para isso é importante considerar o desenvolvimento biológico da criança, o que ela já sabe e a oferta de atividades motivadoras e significativas para cada idade.

#FICAADICA

Professora, Professor, pesquise mais sobre Aprendizagem significativa (Ausebel) e Nível de desenvolvimento potencial (Vygotsky)!

Você já ouviu falar em Transtorno do déficit de natureza? É um termo criado pelo jornalista norte-americano Richard Louv que representa o distanciamento entre as crianças e a natureza, especialmente no contexto urbano, observado como uma importante crise no contexto atual. As crianças e os adultos estão cada vez mais imersos nas redes sociais, afastando-se do contato com elementos naturais de forma espontânea e consciente.

#PARAREFLETIR

"O convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento."[1]

"Entrar em contato com outras espécies pode ajudar crianças e adultos a desenvolverem empatia. Passar tempo no mundo natural é vital, se desejarmos que a ética da conservação sobreviva."[2]

[1] BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

[2] INSTITUTO ALANA. **Cidades mais ricas em natureza** - Entrevista com Richard Louv. Programa Criança e Natureza. Disponível em: https://alana.org.br/acervo/. Acesso em: 17 fev. 2025.

Mais verde, por favor!

A NATUREZA NA ROTINA DA ESCOLA
ITINERÁRIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Vamos explorar os espaços disponíveis? Use sua criatividade e mobilize sua comunidade!

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Descrição das imagens: A página apresenta quatro fotografias agrupadas em formato de quadrado de áreas externas de escolas: 1ª a área de brincar com escorregador e piso de concreto; 2ª a área frontal com um passeio para acesso ao portão de entrada e solo com algumas plantas rasteiras e uma cisterna à direita; 3ª uma jardim florido com diferentes plantas; 4ª alguns brinquedos, como balanço e gangorra, próximos a árvores frondosas. Ao centro o texto dentro de um quadro na cor verde.

Caminhos possíveis para inspirar seus itinerários

A NATUREZA NA ROTINA DA ESCOLA
ITINERÁRIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nesta estação da trilha chamada "Caminhos possíveis para inspirar seus itinerários" você encontrará algumas orientações extraídas do "Guia de aprendizagem ao ar livre", material riquíssimo publicado em 2021, elaborado pela equipe do Programa Criança e Natureza, do Instituto Alana, coordenado pela Laís Fleury, que também é membra do "Grupo de Trabalho Criança, Adolescente e Natureza", da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP).

QUER LER O MATERIAL NA ÍNTEGRA?
ACESSE: GUIA DE APRENDIZAGEM AO AR LIVRE.

O material apresenta algumas experiências de espaços educativos ao ar livre no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil e no mundo, mas que se aplicam a outros tempos, dada a importância do contato com

a natureza para o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, são propostas algumas etapas como:
a) o mapeamento dos espaços do entorno da escola;
b) o planejamento de atividades que contemplem o potencial educador do território; e
c) o uso dos diferentes elementos existentes no ambiente.

Tais etapas contribuem para o desenvolvimento das crianças, priorizando o brincar livre, para que estes espaços externos sejam explorados de maneira significativa.

É fundamental que a equipe escolar use sua criatividade para pensar em como podemos tornar as atividades com as crianças nesses espaços ainda mais especiais e envolventes.

Assim sugere que a proposta de uso desses espaços seja registrada por meio de desenhos, mapas, croquis, entre outros, o que remete à realização do mapeamento participativo e da construção de mapas afetivos (Tomaz, 2020)[3], que poderiam envolver toda a comunidade escolar na construção, a fim de sensibilizá-la sobre a importância do contato da criança com a natureza, nos espaços internos e externos à escola.

Sobre essas metodologias da cartografia social aplicadas ao desenho ambiental, Tomaz (2020) ressalta que na medida em que as visões sobre o território são organizadas, articuladas e dialogadas com a comunidade e com os agentes

[3] TOMAZ, Y. P. Cartografia Participativa aplicada ao Desenho Ambiental. **Revista LABVERDE**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revistalabverde/article/view/159536. Acesso em: 27 mar. 2024.

externos, surgem iniciativas próprias de transformação da realidade vivida, como a construção de hortas comunitárias, limpeza e revitalização de áreas degradadas, luta por áreas de parque, praças entre outros direitos.

Nesse sentido, são propostas as seguintes estratégias para o mapeamento de espaços potenciais:

- Identificar áreas verdes e ao ar livre dentro das escolas. Quando não há é importante que a comunidade escolar reivindique esses espaços.

Sua escola tem algum jardim, árvore, ou áreas livres que podem ser utilizadas para o cultivo de uma horta?

- Identificar áreas públicas ao ar livre no entorno das escolas. É importante identificar os "territórios não evidentes", ou seja, as áreas verdes dentro de instituições como igrejas, clubes recreativos e articular parcerias para o uso desses locais.

Você costuma levar as crianças para explorar os espaços ao redor da escola? Já percebeu como todas se divertem e aprendem juntos? Além de ser uma oportunidade para experimentar diferentes habilidades, essas atividades ajudam na construção de vínculos com os espaços públicos da comunidade e permitem que cada criança participe de forma única, respeitando suas necessidades e possibilidades.

- Definir as condições para uso desses espaços, de forma multidisciplinar.

Para que isso aconteça é fundamental a interação da comunidade escolar com a comunidade do entorno, organizações da sociedade civil e setores da gestão municipal que possam contribuir para a efetivação do mapeamento e de condições necessárias para que as crianças possam explorar esses espaços potenciais de modo seguro e acessível.

A dimensão ambiental deve ser abordada de forma interdisciplinar, conectando diferentes áreas do conhecimento. Vamos usar a criatividade para envolver as crianças em práticas educativas e divertidas que cuidem do meio ambiente!

Semeando ideias

A NATUREZA NA ROTINA DA ESCOLA
ITINERÁRIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Conheça algumas sugestões de locais, livros e materiais para inspirar suas práticas pedagógicas de Educação Ambiental na escola.

O Centro de Agroecologia, Energias Renováveis e Desenvolvimento Sustentável (Caerdes) da Universidade do Estado da Bahia @caerdes_dtcs_uneb está localizado no Campus III, em Juazeiro.

Já ouviu falar em Agroecologia? Lá no Caerdes você terá a oportunidade de conhecer um pouco sobre a produção sustentável de alimentos saudáveis, sem o uso de agrotóxicos, e o cuidado da nossa casa comum.

O Caerdes está localizado na Av. Paulo Rios Campelo, Bairro São Geraldo, Juazeiro.

Quer conhecer outros espaços verdes inspiradores existentes na Uneb? Visite a Trilha Ecológica do Campus III e o Jardim Sensorial no Departamento de Ciências Humanas.

Você já ouviu falar do Irpaa - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada? Mas você já conhece o Centro de Formação Dom José Rodrigues? O Centro de Treinamento do Irpaa, como é mais conhecido, fica situado nas proximidades do Bairro Jardim Primavera, a 12 km de Juazeiro.

Quer conhecer tecnologias sociais de convivência com o Semiárido e modos ecologicamente corretos de cultivo da terra? Acesse https://irpaa.org/modulo/centro-de-formacao ou @irpaasemiarido e saiba mais!

O Projeto Escola Verde (PEV) da Universidade Federal do Vale do São Francisco é um movimento social de mobilização e transformação pedagógica e colaborativa de escolas e comunidades no enfrentamento dos problemas socioambientais. O PEV desenvolve diversas iniciativas de educação ambiental no contexto escolar em parceria com a rede municipal de educação de diferentes municípios.

Você já conhece o Espaço Plural da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) @espacopluralunivasf? Fica aqui em Juazeiro, na Rodovia BA-210, Nova Juazeiro, próximo ao Bairro Malhada da Areia.

Você pode agendar uma visita para conhecer a Agrofloresta Francisco Caporal @agroflorestaespacoplural ou o Sisteminha Espaço Plural @sisteminha_espacoplural. Além de contemplar espécies nativas do bioma caatinga, você poderá conhecer uma forma integrada e sustentável de produzir alimentos.

E que tal conhecer o Espaço Arte, Ciência e Cultura (EACC) da Univasf? Acesse https://eacc.univasf.edu.br/ e saiba como agendar uma visita.

E o Museu de Fauna da Caatinga @cemafauna? Este museu também pertence à Univasf, mas para visitá-lo você vai até a cidade de Petrolina.

A entrada é gratuita. As informações sobre o horário de funcionamento e o agendamento de visitação estão disponíveis nas redes sociais do Centro de Conservação e Manejo de Fauna - Cema Fauna Univasf. O museu está localizado no Campus Ciências Agrárias da Univasf, BR 407, Km 12, C1, Perímetro Irrigado Senador Nilo Coelho, Petrolina-PE.

Você já conhece o Belo Chico - convivência com o Rio São Francisco através da música?

Ele é uma criação conjunta do Targino Gondim, Nilton Freittas e Roberto Malvezzi (Gogó), com um olhar cheio de afeto e respeito pela terra e pelas pessoas do Semiárido, especialmente pelo nosso querido Velho Chico. É só acessar o site https://irpaa.org/belochico.

Outra referência musical é o projeto Belo Sertão, convivência com o Semiárido através da música. Também idealizado por Roberto Malvezzi (Gogó), com a parceria de Targino Gondim e Nilton Freitas, o projeto usa a música de maneira didática para refletir sobre como é possível conviver bem com essa região tão única e resiliente. Acesse:
https://robertomalvezzi.com.br/albuns/belo-sertao/

O Museu da Natureza e o Museu do Homem Americano também são excelentes oportunidades de perceber a relação entre a história da humanidade e a natureza. Acesse https://fumdham.org.br/museus/ e saiba como visitar esses importantes espaços formativos localizados na Serra da Capivara, no estado do Piauí.

É possível se inspirar e aprender utilizando diferentes linguagens e experiências, concorda? Visitar os ambientes que precisam de cuidados ao redor da escola, fazer registros e, juntos com as crianças e a comunidade, elaborar um projeto de intervenção seria uma boa iniciativa! Essa abordagem prática pode transformar o aprendizado e engajar todos na preservação e cuidado com o meio ambiente.

Que tal ter acesso a mais materiais sobre educação ambiental para ampliar as possibilidades da sua prática educativa? Então, tenho uma dica super bacana: a Revista Casa Comum! É uma iniciativa do Sefras - Ação Social Franciscana, com a coordenação do Estúdio Cais e parcerias de várias pessoas que atuam no campo socioambiental. O lema da publicação é "Cuidar de si, do outro e do planeta". Acesse https://revistacasacomum.com.br/ e @revistacasacomum e explore!

Dentro da revista, tem uma seção incrível chamada Trilha de Saberes. É um roteiro formativo super interessante, pensado para ajudar vocês a trabalharem os conteúdos da revista.

A Associação Caatinga oferece uma biblioteca com publicações diversas sobre o bioma caatinga, incluindo um material com orientações sobre a primeira infância e outros direcionados ao público infantil, que abordam temas como a educação ambiental, respeito à biodiversidade e sustentabilidade de forma lúdica.

Você pode acessar a biblioteca no endereço: https://www.acaatinga.org.br/biblioteca/ e fazer o download gratuito das publicações.

Já conhece o Instituto Alana?
Acesse o acervo disponível no endereço: https://alana.org.br/acervo/ e encontro vários materiais sobre a importância da interação da criança com a natureza.

O livro A Pedagogia da Natureza, de Mahal Massavi Evangelista e Yana Marull, publicado em 2020 pelo Instituto Sustentar de Responsabilidade Socioambiental e Projeto Bichos do Pantanal, apresenta práticas pedagógicas com ênfase na conexão com a natureza, a partir de experiências de educação ambiental executadas em escolas dos municípios de Cáceres e Porto Estrela - Mato Grosso.

Você pode conhecer e se inspirar acessando o endereço: https://www.bichosdopantanal.org/wp-content/uploads/2020/11/Livreto-Pedagogia-da-Natureza.pdf.

A Biblioteca Verde de Ana Lúcia Machado, é uma curadoria focada no tema criança e natureza que apresenta uma seleção de livros sobre os seguintes temas: aprendizagens ao ar livre, educação ambiental na infância, a relação criança e natureza, brinquedos e brincadeiras na e com a natureza.

Acesse o endereço e saiba mais: https://educandotudomuda.com.br/biblioteca-verde-para-educadores-curadoria-de-livros/.

Será que no seu entorno tem alguma experiência de educação ambiental que você ainda não conhece? Já pensou em mapeá-las e documentá-las!? Pode ser uma ótima maneira de explorar e compartilhar saberes.

Mãos a obra: explore sua criatividade!

Descrição da imagem: A página apresenta a imagem do desenho infantil colorido de flores, sol, pontos distribuídos num pedaço de papel quadrado marrom, pintados a dedo com tinta guache. A imagem está disposta em diagonal, à esquerda do texto sobre uma moldura branca e o desenho de um clipe centralizado acima.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Você já parou para observar o ciclo de uma árvore localizada no jardim ou no entorno da escola, em um espaço da comunidade? E se você convidar as crianças para acompanharem essa árvore e registrar suas impressões com o uso do desenho?

Para refletir...

1. Quais aprendizados poderiam ser construídos nessa interação com a natureza?
2. Como os direitos de aprendizagem da criança poderiam ser explorados nessa atividade?

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

As práticas pedagógicas que buscam aproximar a criança da natureza devem oferecer experiências sensoriais. Brincadeiras que envolvem elementos naturais e atividades coletivas ao ar livre promovem uma conexão afetiva e sensorial da criança com os seres humanos e não humanos. Isso permite que ela perceba a importância e as fragilidades de cada um.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Descrição das imagens: A página apresenta duas fotografias coloridas dispostas em diagonal, à esquerda do texto sobre uma moldura branca e o desenho de um clipe centralizado acima. A primeira apresenta alguns brinquedos, como balanço e gangorra, próximos a árvores frondosas; e a segunda alguns vasos com plantas feitos com o reaproveitamento de garrafas plásticas, dispostos sobre uma base na cor verde e uma placa de papel com a frase "VIVA O VERDE".

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Descrição das imagens: A página apresenta uma fotografia colorida dispostas em diagonal, à esquerda do texto sobre uma moldura branca e o desenho de um clipe centralizado acima. A fotografia apresenta a representação de uma cachoeira com o uso de papelão, isopor pedras e outros materiais recicláveis.

Que tal contar histórias envolvendo o rio São Francisco ou o umbuzeiro? A contação de histórias e mitos relacionados à natureza é uma excelente oportunidade para sensibilizar as crianças sobre questões ambientais e para ensinar atitudes de respeito e harmonia com o meio ambiente. As histórias podem ter origem em tradições indígenas, que falam sobre o cuidado com as florestas, rios e animais, ou em fábulas que tratam de temas como cooperação e preservação.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Os projetos educacionais sobre questões ambientais não devem se restringir a datas comemorativas, mas devem ser integrados ao currículo de maneira transdisciplinar, contínua e permanente.

As ações de cuidado com o meio ambiente, como coleta seletiva, plantio de árvores e construção de hortas, precisam ser adotadas de forma consciente e colaborativa por toda a comunidade escolar.

Descrição das imagens: A página apresenta três fotografias coloridas dispostas em diagonal, à esquerda do texto sobre uma moldura branca e o desenho de um clipe centralizado acima. As duas primeiras fotografias apresentam a representação de animais com o uso de elementos da natureza, como sementes e folhas, e materiais recicláveis (cartela de ovos, garrafa PET); e a terceira uma área verde com garrafas PET coloridas no entorno.

Descrição da imagem: A página apresenta uma fotografia colorida dispostas em diagonal, à esquerda do texto sobre uma moldura branca e o desenho de um clipe centralizado acima. A fotografia apresenta a representação de peixe com o uso de folhas coladas sobre um papel branco emoldurado com uma fita na ror vermelha.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

O uso de desenhos, pinturas, colagens e esculturas é uma excelente maneira de ajudar as crianças da primeira infância a desenvolverem a criatividade e a expressarem suas percepções sobre o mundo e sua relação com a natureza.

Nessa fase do desenvolvimento, a linguagem artística é muito importante e pode ser uma ferramenta para que as crianças reflitam sobre questões ambientais.

Professora, Professor, você pode promover interações em sua prática pedagógica, que estimulem a expressão e a reflexão sobre o meio ambiente.
Vamos começar?!

Descrição das imagens: A página apresenta quatro fotografias coloridas dispostas em formato quadrado: as fotografias 1 e 4 ilustram itens, a exemplo de regadores, brinquedos, confeccionados com materiais recicláveis, como embalagens plásticas, meias; a fotografia 2 retrata uma exposição de peças de arte com barro feitas pelas crianças, expostas num armário em formato de casa; e a fotografia 3 apresenta um plantio em garrafas PET.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Professora, Professor, assim como as crianças, você também precisa transformar seu olhar sobre a natureza, "precisa de espaços e tempos de encantamento". Vamos "esperançar"?!

Anualmente[4]

Por que não aproveitar mais as áreas externas no entorno da escola com as crianças?

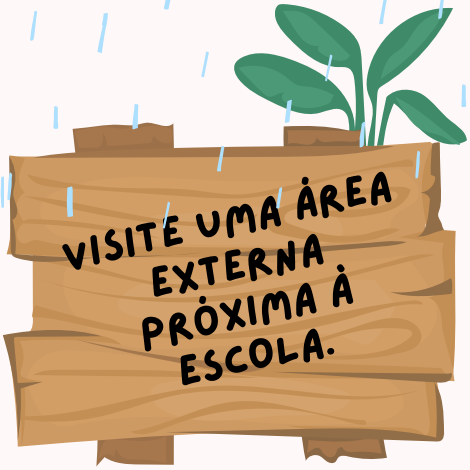
Identifique crianças cujos familiares são agricultores e organizem um dia de visita para conhecerem a propriedade e as espécies cultivadas, garantindo que todas as crianças possam participar e aproveitar a experiência...

Convide uma ou mais famílias para participar, fazer um piquenique à sombra de uma árvore e ouvir histórias contadas por homem/mulher do campo!

É importante que a equipe escolar seja orientada previamente e que sejam identificadas e articuladas as parcerias necessárias para a realização da atividade.

4. Adaptado do infográfico "A natureza na rotina da família", Grupo Natureza em Família, Programa Criança e Natureza, Instituto Alana, 2024. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes.** Grupo de Trabalho Criança, Adolescente e Natureza. São Paulo: SBP, 2024. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

Mensalmente



Que tal aproveitar mais as áreas externas no entorno da escola com as crianças?

Planeje uma atividade em uma área externa próxima à escola, para que todas as crianças possam percorrer o trajeto, identificando elementos naturais e interagindo com eles e entre si.

Garanta que o percurso seja acessível a todas, respeitando as diferentes necessidades de cada criança, para que todas possam participar de forma plena e se conectar com a natureza de maneira inclusiva e enriquecedora.

Algumas possibilidades: propor às crianças que contem as árvores, coletem diferentes folhagens no chão, brinquem com músicas que falam da natureza...

Semanalmente

Vocês já pararam para, simplesmente, contemplar a natureza?

Convide as crianças a contemplarem o azul do céu, o canto das aves, o silêncio ou o barulho do ambiente ao ar livre, criando um momento de conexão com a natureza que respeite as diferentes formas de percepção de cada criança. Essa pode ser uma oportunidade de coletar pedrinhas, identificar plantas e registrá-las por meio de desenhos, pinturas ou outras formas de expressão, imitar os sons dos animais, contar histórias à sombra de uma árvore e até resgatar brincadeiras antigas, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas necessidades, possam participar de maneira plena e divertida.

Já pensou em convidar alguém da comunidade para contar uma história ou apresentar uma brincadeira antiga para as crianças?!

Diariamente

Vamos brincar de esconde-esconde no pátio da escola? Brincar de amarelinha e de ciranda?

Identifique os momentos da rotina diária em que seja possível brincar com as crianças na área externa da escola, garantindo que todas possam participar. Escolha horários que permitam aproveitar um pouco do sol, mesmo que seja por alguns minutinhos, e que o ambiente seja acessível a todas as crianças, respeitando suas diferentes necessidades e proporcionando um momento de bem-estar para todas.

As crianças amam brincar com água, que tal um banho de mangueira?!

Traçando novos percursos

Viu quanta coisa boa podemos fazer para aproximar a criança da natureza na rotina da escola? Veja o que o Papa Francisco diz na Carta Encíclica Laudato Sí:

A educação ambiental deveria predispor-nos para dar este salto para o Mistério, do qual uma ética ecológica recebe o seu sentido mais profundo. Além disso, há educadores capazes de reordenar os itinerários pedagógicos duma ética ecológica, de modo que ajudem efetivamente a crescer na solidariedade, na responsabilidade e no cuidado assente na compaixão (Laudato Si, 2015).

Convidamos você a criar novos caminhos de aprendizagem e a seguir plantando sementes de cuidado e respeito pela nossa Mãe Terra com suas crianças.

Que sua jornada seja repleta de descobertas e inspirações para guiar as crianças a se reconhecerem como parte vital da Terra, despertando nelas o cuidado, o respeito e a responsabilidade com o meio ambiente.

ISBN: 978-65-01-42256-5
CBL
9 786501 422565

Programa de Pós-Graduação
AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA