

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEDAGOGICAL PRACTICES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Ticiania Dutra¹ 0000-0001-6755-2887

Lucia Ceccato de Lima² 0000-0002-0760-5913

Jaime Farias Dresch³ 0000-0002-9488-1456

¹Universidade do Planalto Catarinense – Lages, Santa Catarina, Brasil;
ticiania@uniplaclages.edu.br

²Universidade do Planalto Catarinense – Lages, Santa Catarina, Brasil;
prof.lucia@uniplaclages.edu.br

³Universidade do Planalto Catarinense – Lages, Santa Catarina, Brasil;
prof.jaime@uniplaclages.edu.br

RESUMO:

O presente estudo encontra-se inserido no debate referente às práticas pedagógicas de Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil. Para tanto, tem por objetivo compreender as possíveis práticas pedagógicas de EA na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica e entrevistas estruturadas, envolvendo oito professoras de um Centro de Educação Infantil (CEIM) de Lages (SC), selecionadas por acessibilidade da pesquisadora. O critério de inclusão dos professores participantes foi estar atuando há mais de dois anos na unidade pesquisada. As análises permitiram evidenciar a ausência da EA na formação inicial e continuada de professores(as), de acordo com a percepção destas professoras. Em relação à tendência da Educação Ambiental, as práticas pedagógicas relatadas nas entrevistas permitem classificá-las como práticas pedagógicas de Educação Ambiental de abordagem conservacionista. Evidenciou-se, também, segundo os relatos das participantes, que faltam recursos didáticos e conhecimentos específicos sobre a temática e seus desdobramentos.

Palavras-chave: educação ambiental; prática pedagógica; educação infantil.

ABSTRACT:

This study is part of the debate on Environmental Education (EE) pedagogical practices in early childhood education. To this end, it aims to understand the possible pedagogical practices of environmental education in early childhood education. This is a qualitative study, carried out by means of a literature review and structured interviews, involving eight teachers from an Early Childhood Education Center (CEIM) in Lages (SC), selected on the basis of the researcher's accessibility. The inclusion criterion for the participating teachers was that they had been working in the unit for more than two years. The analyses revealed the absence of EE in initial and continuing teacher training, according to the perception of these teachers. As for

the trend of environmental education, the pedagogical practices reported in the interviews allow them to be classified as conservationist environmental education pedagogical practices. It was also evident, according to the reports of participants, that there is a lack of teaching resources and specific knowledge on the subject and its developments.

Keywords: environmental education; pedagogical practice; early childhood education.

RESUMEN:

Este estudio se inscribe en el debate sobre las prácticas pedagógicas de la Educación Ambiental (EA) en la educación infantil. Para ello, pretende conocer las posibles prácticas pedagógicas de la educación ambiental en la educación infantil. Se trata de un estudio cualitativo, realizado mediante revisión bibliográfica y entrevistas estructuradas, en el que participaron ocho docentes de un Centro de Educación Infantil (CEIM) de Lages (SC), seleccionadas en función de la accesibilidad de la investigadora. El criterio de inclusión de los profesores participantes fue que llevaran más de dos años trabajando en el centro. Los análisis revelaron la ausencia de la EA en la formación inicial y continua del profesorado, según la percepción de estas docentes. En cuanto a la tendencia de la educación ambiental, las prácticas pedagógicas relatadas en las entrevistas permiten clasificarlas como prácticas pedagógicas de educación ambiental conservacionista. Se evidenció, también, según los relatos de las participantes, que faltan recursos didácticos y conocimientos específicos sobre el tema y su evolución.

Palabras clave: educación ambiental; práctica pedagógica; educación infantil.

Introdução

O presente estudo é parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação intitulada Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil na Perspectiva da Teoria da Complexidade, a qual objetivou compreender as possíveis práticas pedagógicas de EA na Educação Infantil.

Na legislação estudada, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em turmas de creche e pré-escola. Assim, compreende a faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996).

Além da oficialização e democratização dessa etapa do ensino, outros grandes marcos legais brasileiros referentes à Educação Infantil foram: a concepção de criança e o entendimento indissociável entre o cuidar e o educar, ambos trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009). Embora o atendimento à infância tenha surgido em um contexto assistencialista, historicamente, a Educação Infantil foi ganhando espaço no cenário brasileiro. As discussões acerca do desenvolvimento integral da criança compreendem saberes relacionados às especificidades e à profunda necessidade de entender e respeitar o universo infantil.

Pensando em contribuir para o desenvolvimento das crianças e a partir da educação a que elas têm direito, abordamos a proposta da EA nessa importante etapa da Educação Básica. Desse modo, tem-se como questão de investigação: como têm sido as possíveis práticas pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil?

Apesar de a Educação Ambiental poder ser aprendida em vários outros contextos, o ambiente escolar se caracteriza como estratégico e privilegiado para as práticas pedagógicas, principalmente numa perspectiva crítica e transformadora.

É importante frisar que, em 1999, surge a Lei n.º 9.795, que dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, preceituando, no Art. 2º, que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (2012), por sua vez, estabelecem que a EA é uma dimensão da educação, o que indica que não se trata de uma disciplina, mas deve permear o currículo escolar, indo ao encontro do previsto na PNEA. Conforme preceituam as referidas diretrizes, em seu Art. 2º, a EA, enquanto dimensão da educação e prática social intencional, busca orientar o desenvolvimento individual para que este esteja alinhado com um caráter social, considerando tanto a relação com a natureza quanto com outros seres humanos. Seu objetivo é fortalecer a atividade humana, promovendo uma prática que integre valores sociais e ética ambiental (Brasil, 2012).

Entende-se, assim, do ponto de vista legal, que não é uma opção trabalhar a temática ambiental na Educação Infantil, mas sim desenvolver a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio de práticas pedagógicas intencionais.

Contudo, práticas pedagógicas de EA significativas têm implicações nos diversos aspectos da realidade, como os ambientais, culturais, sociais, políticos e econômicos. Para Morin (2000, p. 14), “é preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo”. Isso quer dizer que práticas pedagógicas desconexas da realidade, focadas em problemas pontuais ou, no caso da Educação Infantil, realizadas com base em datas comemorativas, não condizem com a Educação Ambiental Crítica.

O fato é que a dinâmica na Educação Infantil difere das demais etapas do ensino na forma de organizar o processo educativo. Nessa fase, todo o ensino-aprendizagem – e aqui inclui-se a Educação Ambiental – é mediado por experiências lúdicas, brincadeiras, interações, exploração e convivência.

Nesse sentido, o(a) professor(a) de Educação Infantil precisa estar muito atento(a) a todo o processo educativo, ser um(a) pesquisador(a) e buscar diversas estratégias ativas de ensino. Afinal, as crianças se interessam pelo movimento, pela ação, são curiosas e criativas, não sendo adequado mantê-las por longos períodos inativas ou sentadas em uma atividade que pode nem fazer sentido para elas.

Em 2021, após estudos e aprofundamentos a respeito da Base Nacional Comum Curricular de 2017, a Secretaria de Educação do Município entregou à comunidade escolar as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL, com as adaptações flexibilizadas pela BNCC. A esse respeito, a DCSMEL (2021) orienta que as atividades na Educação Infantil devem abarcar diversas possibilidades, ultrapassando as práticas planejadas pelas professoras e frequentemente realizadas em folha A4. Ressalta-se que a atividade principal é aquela que estimula novas descobertas e aprendizagens para a criança.

Assim, a investigação das práticas de Educação Ambiental revela-se essencial para compreender a atuação dos(as) professores(as) nessa primeira etapa da Educação Básica como uma ação intencional, voltada para o desenvolvimento integral das crianças e a promoção da cidadania socioambiental. Nesse sentido, o estudo teve como objetivo compreender as possíveis práticas pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas estruturadas com oito professoras de um Centro de Educação Infantil (CEIM) de Lages (SC). O Centro de Educação Infantil foi selecionado por conveniência, considerando a acessibilidade da pesquisadora e o fato de a pesquisa ter sido conduzida durante o período da pandemia de COVID-19. O critério de inclusão das professoras participantes foi estar atuando há mais de dois anos na unidade pesquisada.

Fundamentação Teórica

Por décadas, a infância esteve ligada ao atendimento e às ações voltadas aos cuidados básicos, como saúde, alimentação e higiene, estando vinculada à assistência social e não à educação (Kuhlmann Jr., 1998). A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, foi reconhecida como tal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/1996. Até então, a democratização e a universalização no acesso não eram oficializadas.

Da mesma maneira, aliadas aos marcos legais, as pesquisas acadêmicas têm auxiliado no entendimento e posicionamento diante das especificidades dessa faixa etária. O Ministério da Educação (MEC) tem elaborado diversos documentos oficiais para orientar a formação dos

profissionais que atuam nessa etapa do ensino e diretrizes norteadoras de práticas pedagógicas para as instituições de ensino.

Dentre os documentos oficiais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em três volumes e de função didática, é um guia de orientação para os profissionais, com o intuito de contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação na Educação Infantil (Brasil, 1998).

Com efeito, em 2009, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), foi trazida a concepção da criança como “sujeito histórico e de direitos”, ativa no seu modo de pensar, agir e relacionar-se.

Sendo assim, para a efetivação das propostas pedagógicas, o cuidado é indissociável do processo educativo (Brasil, 2009). Ou seja, a função da Educação Infantil assume um caráter absolutamente intencional, o que requer formação adequada dos(as) professores(as), planejamento e prática alinhada à teoria.

O documento mais recente no campo da educação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. De caráter normativo, o documento define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas a cada ano e etapa de escolarização. A BNCC também serve como referencial para a formulação e reformulação dos currículos estaduais e municipais.

Nessa direção, Nunes e Kramer (2013) defendem que as propostas pedagógicas na Educação Infantil devem articular saberes práticos e conhecimentos culturais, promovendo o acesso a bens culturais, o contato com a natureza e experiências de aprendizagem que valorizem a autonomia, a colaboração e as produções infantis.

Assim, o trabalho com a Educação Infantil tem se constituído como um elemento essencial para o desenvolvimento das crianças. Mais do que isso, percebe-se a importância de qualificar as experiências oferecidas para essa faixa etária.

Nesse sentido, a ação pedagógica, tanto no educar quanto nas relações de cuidado, deve promover a autonomia, a identidade, a corporeidade, a linguagem, entre outros aspectos que caracterizam o desenvolvimento infantil. Por isso, refletir sobre as práticas pedagógicas no contexto escolar é fundamental para dar sustentação às ações educativas.

Assim sendo, de acordo com Franco (2015, p. 605), a prática pedagógica organiza-se em torno dos seguintes princípios: “de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades”.

Dessa forma, a intencionalidade pedagógica abrange os conteúdos curriculares, os objetivos que se pretende alcançar com a atividade proposta, as aprendizagens a serem desenvolvidas com as crianças e a avaliação do próprio fazer educativo. Esse processo permite que conteúdos, estratégias, métodos, entre outros aspectos, sejam repensados, com o objetivo de tornar o ensino mais significativo. “O momento de avaliação implica numa reflexão do professor sobre o processo de aprendizagem e sobre as condições oferecidas por ele para que ela pudesse ocorrer” (Brasil, 1998, p. 203).

Para uma aprendizagem significativa, cabe ao professor partir dos conhecimentos prévios das crianças, de modo que, no processo educativo, elas possam ampliar, comparar, diferenciar e inferir seus conhecimentos diante de novas informações (Brasil, 1998).

Nesse contexto, de acordo com a BNCC (2017, p. 39, grifos nossos), “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil, segundo as DCNEI (2009), têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Ou seja, essas práticas ocorrem nas interações estabelecidas com os pares, com as crianças maiores, com o(a) professor(a), com o ambiente, com o objeto de estudo, no brincar livre e dirigido, na participação da rotina, no criar artístico e em muitas outras possibilidades que permitam atuar de forma dinâmica, ativa e livre de preconceitos.

Sob esse viés, para Puerari, Dresch e Graupe (2020, p. 311) “no que diz respeito à relação adulto e criança, espera-se que esta não seja pautada por situações de dominação, mas, que seja propiciado à criança oportunidades para participação e reconhecimento como sujeito, que tem ação na escola e no meio social”.

Diante disso, observa-se que não se pode submeter as crianças a uma rotina rígida, desconsiderando suas necessidades, desejos e a negociação que atenda às suas demandas. A finalidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil está no desenvolvimento das crianças de forma lúdica e prazerosa, em um ambiente seguro e que também contemple o cuidado.

Ademais, ao questionar a necessidade de uma BNCC para a Educação Infantil, Barbosa, Silveira e Soares (2021, p. 88) afirmam: “demarcamos, então, nossa defesa por um projeto de educação integral e integrada das crianças na Educação Infantil, de tal modo que a instituição seja um local de encontros, debates e cultura livre”.

Como é possível perceber, o processo educativo na infância não ocorre de forma linear. A aprendizagem, o ritmo, o tempo e o desenvolvimento de cada criança são singulares e únicos,

o que impede comparações ou uniformizações. Conforme Franco (2015, p. 604), “Quase que se pode dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além, ou para além do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos”.

Nas propostas de trabalho com a educação infantil, ações como explorar, manusear, questionar, explicar, construir, observar e visitar caracterizam práticas pedagógicas que ampliam os conhecimentos prévios das crianças e constroem novos saberes sobre a realidade e sua interação com o mundo.

Contudo, entre as possibilidades pedagógicas, a EA também se configura como um conhecimento estruturante para a educação integral nas infâncias. Assim, entende-se que a temática deve ser considerada basilar e, portanto, contemplada no planejamento docente.

Na mesma direção, o RCNEI (1998) menciona em um dos seis eixos de trabalho, denominado Natureza e Sociedade, referente ao Conhecimento de Mundo, as experiências e relações que as crianças devem vivenciar nessa etapa da educação. Ressalta-se a importância de ampliar essas vivências e promover a construção de saberes diversos sobre o meio social e natural, incluindo fenômenos físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais, além de explorar explicações científicas e incentivar novas formas de compreender o mundo.

Já em relação aos sentidos construídos sobre sociedade e natureza, Tiriba (2010) traz uma contribuição relevante, que nos ajuda a refletir sobre a importância de as crianças estarem em contato com a natureza.

O desafio está em equilibrar as dimensões natural e cultural, tradicionalmente vistas como opostas. A convivência com o mundo natural e novas formas de produção e consumo são essenciais para que as crianças desenvolvam uma postura não antropocêntrica, aprendendo a cuidar de si, dos outros e do planeta, resistindo ao consumismo. Essa experiência deve ser garantida como um direito, não uma escolha dos professores (Tiriba, 2010).

Ao oportunizar, por meio de atividades pedagógicas, o contato das crianças com a natureza, pode trazer novos sentidos para essa relação e mudar certas concepções de distanciamento e utilitarismo da natureza e modificar essa forma de educação em que, infelizmente, “nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes” (Krenak, 2019, p. 12).

Diante desse contexto, para religar o ser humano à natureza e abrir a racionalidade para novas formas de organização da vida – em suas maneiras de se relacionar com os outros e com o meio natural –, as práticas pedagógicas de Educação Ambiental têm demonstrado a necessidade de mudanças. É momento de se reinventar, abandonando a reprodução de modelos vigentes que promovem a visão dissociativa entre o Homem e a natureza. Conforme Loureiro

(2004, p. 72), “o sentido da construção do conhecimento e da atuação no mundo é propiciar a emancipação humana e a superação das formas de dissociação sociedade/natureza”.

Assim, pode-se inferir que a Educação Ambiental, como uma práxis educativa contínua, ligada à vida das crianças, às suas experiências e aos seus contextos, pode atribuir significado e sentido ao que elas aprendem. Isso deve ocorrer para que o cuidado praticado em relação ao meio ambiente se torne parte dos sentimentos, hábitos e atitudes das crianças. A esse respeito, segundo Sauvé (2005), a Educa o Ambiental não   um simples objeto ou uma mera ferramenta; antes disso, favorecem intera oes essenciais ao desenvolvimento pessoal e social, destacando a rela o com o ambiente compartilhado. Ela busca dinâmica estimulando sociais que começam localmente, expandindo-se para redes solidárias maiores, por meio de abordagens colaborativas e críticas das questões socioambientais, promovendo uma compreensão inteligente e criativa de problemas e suas soluçoes.

O saber ambiental, de acordo com Leff (2009, p. 18), “  uma epistemologia política que busca dar sustentabilidade   vida; constitui um saber que vincula os potenciais ecológicos e a produtividade neguentr pica do planeta com a criatividade cultural dos povos que o habitam”. A busca pela manuten o da vida e pelo respeito às atividades culturais e naturais precisa ser construída desde cedo, começando na Educa o Infantil. Isso se deve ao fato de que a educa o ocorre em processos:   uma constru o do pensamento, da emancipa o e das atitudes, visando   transforma o da realidade individual e coletiva. Esse processo implica a inser o das crianças na sociedade e no meio natural de forma comprometida com todas as formas de vida. Na era planetária, segundo Morin (2000, p. 69-70), a compreensão de desenvolvimento não está mais pautada apenas nas questões econ micas, mas   “necessária uma no o mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral...”.

São diversos os entendimentos sobre a EA, assim como as abordagens teóricas às quais está vinculada, resultando em diferentes maneiras de concebê-la e praticá-la. O campo teórico-metodológico da EA tem promovido discussões e produzido conteúdos sobre as abordagens pedagógicas dessa  rea. Entre os autores que se destacam nesse debate, citamos Guimarães (2000), Carvalho (2004), Sauvé (2005), Tozoni-Reis (2007) e Layrargues e Lima (2014). Layrargues e Lima (2014), baseando-se nos estudos de Sauvé (2005), elaboraram as Macrotendências Político-Pedagógicas da Educa o Ambiental Brasileira, identificadas como: conservacionista, pragmática e crítica. Essas tendências estão sintetizadas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Macrotendências de Educação Ambiental

Macrotendência	Descrição
Conservacionista	Valoriza os princípios da ecologia, a relação afetiva com a natureza e mudanças individuais de comportamento, promovendo uma cultura menos antropocêntrica. Está associada à “pauta verde”, envolvendo temas como biodiversidade, ecoturismo e agroecologia, mas apresenta limitações em contribuir para transformações sociais mais amplas devido ao distanciamento das questões sociais e políticas (2014).
Pragmática	Marcada pela prevalência da lógica de mercado, pela utopia do consumo, pela preocupação com resíduos sólidos e pela adoção de práticas como consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações e ecoeficiência. Para sustentar esse sistema, é essencial reciclar o lixo gerado, tema associado à "pauta marrom" (2014).
Crítica	Destaca a importância de revisar os fundamentos que sustentam a dominação humana e a acumulação de capital, enfrentando desigualdades e injustiças socioambientais por meio da contextualização e politização do debate ambiental. Ela integra a complexidade das questões ambientais, rejeitando soluções reducionistas, e reconhece que as dimensões política e social da educação estão profundamente ligadas aos valores, crenças e subjetividades individuais (2014).

Fonte: Adaptado pelos(as) autores(as), com base em Layrargues e Lima (2014).

Diante do exposto, a Educação Ambiental Crítica apresenta-se como uma possibilidade de educação integral, na qual diversos conhecimentos e diálogos buscam compreender não apenas uma parte da realidade, mas todas as possíveis relações existentes, promovendo um exercício de reflexão e criticidade. Dessa forma, entendemos que as práticas pedagógicas que incorporam a EA têm o potencial de ampliar o desenvolvimento das crianças.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva. A pesquisa é qualitativa, uma vez que “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2016, p. 20). É descritiva porque: “são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 2002, p. 42).

Desse modo, optou-se por realizar entrevistas estruturadas, aplicadas a oito professoras que atuavam há mais de dois anos na unidade pesquisada, atendendo ao critério de inclusão na pesquisa. A escolha do Centro de Educação Infantil baseou-se na acessibilidade da pesquisadora, considerando o isolamento social obrigatório (Decreto nº 515, Santa Catarina, 2020) naquele momento, em nível mundial. As entrevistas foram realizadas de maneira síncrona, via *Google Meet*, devido à pandemia de COVID-19 (SARS-CoV-2). Pode-se afirmar que essa etapa da pesquisa foi fundamental para compreender as possíveis práticas pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

Por ser este estudo um recorte de uma dissertação de mestrado, foram utilizadas, para sua elaboração, as respostas a quatro questões do roteiro de entrevista proposto. A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aprovada em 26 de setembro de 2021, conforme o Parecer Consubstanciado n.º 4.998.395. Para garantir o anonimato das entrevistadas, utilizou-se codinomes para cada participante: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

A análise dos dados obtidos foi realizada com base na análise de conteúdo, segundo a metodologia proposta por Bardin (2016). Esse método consiste em tratar os resultados de forma que se tornem significativos. Conforme Bardin (2016), foram realizadas as etapas de organização, codificação, categorização (a posteriori), tratamento, interpretação e inferência dos resultados. Assim, buscou-se trabalhar com o conteúdo das entrevistas, interpretando-o por meio de técnicas de categorização.

Resultados e discussões

Com base na metodologia adotada nesta pesquisa e nos dados coletados nas entrevistas com as professoras, apresentam-se os resultados e discussões. Para isso, organizamos esta etapa conforme Bardin (2016), selecionando uma categoria principal de análise para tratar os dados: Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental. Essa escolha está alinhada ao objetivo de “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2016, p. 125). Cabe ressaltar que os excertos apresentados não foram alterados, correspondendo às respostas das participantes. Em algumas questões, a ausência de respostas de determinadas participantes deve-se ao fato de que não se manifestaram.

A primeira questão discutida refere-se à formação profissional das entrevistadas, buscando identificar se a temática da EA foi abordada em sua formação inicial e continuada. Sobre isso, algumas das respostas obtidas foram:

P1: *“Na graduação eu não lembro de ter visto Educação Ambiental. Nas formações continuadas, algumas, sim, mas não é todas”.*

P2: *“Eu não tenho grande lembrança disso. Vamos dizer assim que o conhecimento que eu tenho hoje seria pelo que se escuta, pelo que se presencia, pelo que se compartilha na escola, mais da prática mesmo, não tanto por estudo, vamos supor assim”.*

P4: *“Na graduação contemplou. Nas formações continuadas, nem sempre. É muito difícil”.*

P6: “Quando eu fiz a educação especial teve aulas de Educação Ambiental. Nós tivemos na disciplina de ciências”.

P8: “Confesso que, se passou, passou pouco percebido, assim focado realmente nessa questão. Às vezes, numa fala, numa mensagem, acredito que sim, mas bem detalhado para falar sobre a EA, não.”

Diante dessas respostas, no que se refere à formação profissional, observa-se uma abordagem incipiente da temática pelas instituições de Educação Superior. As participantes relataram ter tido pouco contato com o tema, evidenciando que a formação inicial, no que diz respeito à Educação Ambiental, apresentou-se fragilizada. Embora não seja possível corrigir lacunas na formação inicial desses profissionais, é possível, acima de tudo, valorizar a formação continuada como um meio essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de promover a transformação da realidade e fortalecer a autonomia e participação cidadã dos educadores e educandos (Dickmann; Carneiro, 2012).

Para isso, é necessário também que os cursos de formação desenvolvam a abordagem da temática de forma a contribuir tanto para a teoria quanto para as práticas pedagógicas ambientais. Assim, para que existam boas práticas de Educação Ambiental, é primordial a construção do conhecimento por parte dos(as) professores(as), como forma de instrumentalização para uma atuação consciente e reflexiva.

Para Saviani (2009), o dilema da formação docente está na separação entre forma e conteúdo, que deveriam ser indissociáveis. Na Educação Básica, esses elementos são integrados, mas na Educação Superior, devido à estrutura das especializações, os estudantes tendem a focar em apenas um deles. Os discentes de Pedagogia priorizam as questões formais, sem considerar os conteúdos, enquanto os licenciados se concentram nos conteúdos de suas disciplinas, negligenciando as formas relacionadas.

Neste sentido, a competência profissional do(a) professor(a) reside na ação/prática fundamentada na práxis (teoria e prática). Para alcançar esse objetivo, requer-se que a formação ambiental dos(as) professores(as) ocorra tanto durante a graduação quanto na formação continuada ao longo da carreira, considerando que o conhecimento não é estático; há sempre novas pesquisas e saberes que precisam ser assimilados para possibilitar a transformação de aspectos da realidade.

A próxima questão de pesquisa direcionada às participantes teve como objetivo verificar se as professoras realizam Educação Ambiental e quais práticas pedagógicas utilizam. Nesse contexto, algumas estratégias foram mencionadas nas explanações das entrevistadas, como podemos observar nos seguintes relatos: P2 “Nós trabalhamos um projeto sobre o meio

ambiente em maio, que cada turma escolhia um tema para trabalhar [...]. A nossa turma de Berçário foi sobre a reciclagem [...]; P4 “[...] a gente ressaltou bastante, trabalhar com materiais recicláveis [...]]; P6 “Estamos fazendo a horta”.

Os relatos evidenciaram que todas as professoras realizam algum tipo de prática ambiental no Centro de Educação Infantil pesquisado. Contudo, muitas delas concentram suas ações em determinados momentos do ano letivo, de forma esporádica. Ademais, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas entrevistadas, de modo geral, apresentaram-se como conservacionistas, centradas na conservação dos recursos naturais, distantes de um pensamento crítico e intencional (Sauvé, 2005).

Nesse sentido, segundo Sauvé (2005), a Educação Ambiental crítica é centrada em uma postura crítica diante da realidade e da própria educação. Essa abordagem ocorre numa perspectiva de emancipação, promovida por questionamentos, diálogos de saberes e relações que podem ser estabelecidas com o objeto de estudo, com a pesquisa e com o confronto entre diferentes óticas e soluções.

Assim, reconhece-se que, sem tais iniciativas, as condições para uma mudança no estilo de pensamento e para a mobilização de professores e crianças estariam mais distantes. Ainda assim, é tempo de avançar na perspectiva de construção de uma educação participativa e ambiental.

Para Loureiro (2004), um dos objetivos das metodologias participativas em educação é direcionar a ação educativa para promover o comprometimento com os princípios democráticos, a prática cidadã e a melhoria da qualidade de vida, alinhando-se à justiça social, à distribuição justa dos recursos produzidos socialmente e à construção de uma ética que valorizam a diversidade cultural e as identidades de diferentes grupos sociais.

Entretanto, as práticas pedagógicas em Educação Ambiental na Educação Infantil ainda têm reproduzido uma visão de mundo que separa a humanidade da natureza. Diante disso, Tiriba (2006) afirma que desde a infância destaca-se a relevância de uma Educação Ambiental que promove a conexão entre ser humano e natureza, razão e emoção, e que se baseia na ética do cuidado, valorizando a diversidade cultural e a biodiversidade, com um caráter político.

A prática de Educação Ambiental no espaço do Centro de Educação Infantil pesquisado revela uma visão restrita sobre o tema, concentrando-se apenas em atividades como reciclagem, destinação correta do lixo e construção de hortas. Nesse sentido, torna-se necessário incorporar, numa perspectiva crítica, outras problemáticas socioambientais relevantes na Educação Infantil, promovendo a construção do conhecimento e incentivando atitudes construtivas de democracia,

justiça, emancipação e cuidado, fundamentais para a formação de uma sociedade cidadã e de um ambiente saudável.

Por outro lado, quando as professoras foram questionadas sobre a disponibilidade de materiais didáticos para a Educação Ambiental, algumas das respostas foram:

P1: *“Não tem. Eu nunca vi pelo menos. [...] Então assim, a gente não tem suporte algum nem na Educação Ambiental, nem nas outras coisas. Se quiser fazer algo diferente, tem que tirar do próprio bolso”*;

P2: *“Diretamente com esse tema de EA eu nunca peguei nada. Se tem eu também não perguntei”*;

P7: *“Quando queremos algo voltado para a EA temos que ir atrás, nós procuramos um DVD que tenha um algo assim. Não tem uma estante com livros de EA. Nós trabalhamos mais com a internet”*;

P8: *“Acredito que alguma coisa ou outra em relação a livros pode ser em questão de historinha e tal, mas assim algo bem específico mesmo eu acredito que não. Não temos e não recebemos”*.

Conforme o que se evidencia, as oito entrevistadas afirmaram não possuir ou dispor de poucos materiais didáticos para subsidiar as práticas de Educação Ambiental. Diante disso, percebe-se que a carência de materiais didáticos, aliada à limitada abordagem da temática nas formações, tanto iniciais quanto continuadas, constitui um grande desafio para a instrumentalização das professoras em questões ambientais. Nesse contexto, as professoras não estão devidamente munidas de conhecimento sobre a temática, tampouco de recursos que possam auxiliar seu trabalho em sala de aula. A esse respeito, Morin (2000, p. 13) expõe: “é impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer”.

Nessa perspectiva, o conhecimento científico é essencial para identificar os equívocos e ilusões que permeiam a Educação Infantil. Contudo, a formação docente tem se mostrado insuficiente para proporcionar aos professores os conhecimentos necessários para abordar problemas epistemológicos, filosóficos e éticos, como as questões ambientais.

Em continuidade, ao serem questionadas sobre os motivos pelos quais o Centro de Educação Infantil não recebe materiais didáticos relacionados à Educação Ambiental, as professoras responderam: P1: *“Porque não é tão trabalhado assim, [...]”*; P8: *“[...] por não ter disciplina, não ter conteúdo conforme a EMEB (Escola de Educação Básica) segue, eu acredito que de repente seja por isso”*. Há, ainda, uma crença também sobre os conteúdos que

fazem parte dos currículos da Educação Infantil. Para Tiriba (2010), Creches e pré-escolas são locais fundamentais para as primeiras vivências das crianças, onde as dimensões ambientais e culturais devem ser integradas e em equilíbrio no processo de aprender e ensinar.

Pode-se perceber uma crença de que se está contribuindo para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental satisfatória, enquanto, na realidade, essa prática se apresenta fragilizada. Isso ocorre devido à constatação da carência tanto de recursos didáticos quanto de conhecimentos acerca da relevância atribuída à temática.

Por fim, a questão: “Na sua cidade existem ambientes de educação não formal, como praças, parques ecológicos, museus, teatros, feiras, etc.? Você frequenta esses espaços com as crianças?” teve como objetivo verificar o que as professoras sabem sobre espaços além da escola para a prática da Educação Ambiental. Sobre isso, algumas das respostas foram:

P3: *“Este ano devido a pandemia [COVID-19 SARS-CoV-2] a gente não saiu, mas já fui com minhas turmas, já levamos em teatro, já levamos em outros lugares assim. [...] O último ano que nós saímos foi em 2018, que nós fomos no cinema se eu não me engano, nós conseguimos o transporte, nós fizemos o pedido para a prefeitura, e era bem mais fácil de conseguir”;*

P5: *“Sim. Só que por conta da pandemia não estamos frequentando. Parque ecológico tem um, museus a gente frequenta, tem várias feiras muito legais, como aquela feira que ocorre na Joca Neves [praça], aquilo é de uma riqueza enorme, para levar as crianças, para passear com a família, até mesmo para a educação ambiental, porque sempre tem um teatrinho, uma coisinha que se pode agregar”;*

P6: *“Existe sim, só que agora por conta da pandemia não conseguimos estar fazendo esses passeios com eles, mas, a vontade é grande”;*

P7: *“Quando nós saíamos, nós adorávamos. Teve um ano que nós saímos muito, no Tanque [praça] fazer piquenique, fomos em vários lugares. Fomos na feira do livro que teve na praça Joca Neves, feira de livro, de arte, teatro. Tínhamos bastante acesso aos ônibus para sair com eles, então, quanto a isso não se pode reclamar, agora por causa da pandemia não”.*

As respostas das entrevistadas refletem o conhecimento que possuem sobre os diversos ambientes não formais existentes em Lages – SC, os quais consideram importantes para serem explorados com as crianças. Contudo, em razão da pandemia, as professoras relataram que não realizaram saídas nos últimos dois anos (2020 e 2021).

Além disso, afirmaram que não enfrentaram, nem enfrentariam, dificuldades para conseguir transporte para essas saídas escolares. Isso evidencia que a Secretaria Municipal de Educação de Lages apoia esse tipo de atividade escolar.

Embora as professoras entrevistadas tenham frequentado diversos espaços além da escola, não foi constatada a intencionalidade dessas saídas em relação Educação Ambiental.

Observou-se que nenhuma delas mencionou os objetivos das atividades realizadas ou avaliou os resultados dessas saídas de campo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Assim, destaca-se que não há planejamento para articular os processos de ensino e de aprendizagem com as atividades realizadas no Centro de Educação Infantil em relação às ações em espaços não formais.

Nesse contexto, compreende-se que tanto o ambiente natural – como parques naturais, reservas da biosfera, entre outros – quanto o ambiente construído – como museus, teatros, feiras e outros espaços sociais – são ambientes não formais de coexistência e aprendizagem. A convivência e a participação das crianças da Educação Infantil nesses espaços podem ser efetivadas por meio de práticas pedagógicas que transcendam os limites do ambiente escolar. Para Loureiro (2004, p. 72 – 73): “Em suma, a Educação Ambiental entendida a partir da perspectiva adotada, deve metodologicamente ser realizada pela articulação dos espaços formais e não-formais de educação; pela aproximação da escola à comunidade em que se insere e atende [...]”.

Nessa perspectiva, entende-se esses espaços como importantes para a prática de Educação Ambiental. “Sendo assim, é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens [...]” (Tiriba, 2010, p. 9).

Dessa forma, a aproximação do entorno com as unidades escolares possibilita um movimento no qual a realidade possa ser compreendida em sua complexidade ambiental, política, social e cultural, num processo que abrange as paisagens, a história, a linguagem e suas diversas relações.

Contudo, a prática pedagógica de Educação Ambiental nos espaços não formais também exige intencionalidade, assim como todas as ações realizadas na Educação Infantil. É fundamental garantir que essas atividades não sejam apenas passeios ou visitas, mas saídas para estudos que valorizem as vivências, explorem as potencialidades, construam sentidos e incentivem a participação.

As práticas pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil ainda estão em processo de reconhecimento por parte dos professores, devido às fragilidades formativas e ao descompromisso com a dimensão ambiental, presente em todos os níveis de educação. No entanto, percebe-se alguns avanços e uma intencionalidade crescente em ambientalizar o currículo da Educação Infantil.

Considerações finais

Esta pesquisa reafirma a Educação Infantil como elemento fundamental no desenvolvimento de crianças pequenas, assumindo um papel social relevante ao buscar a formação integral desses sujeitos infantis. Como conhecimento estruturante, a Educação Ambiental crítica apresenta caminhos viáveis para uma educação plena, que visa, desde cedo, formar crianças como cidadãs reflexivas, críticas, sensíveis, solidárias e responsáveis.

Para isso, a EA precisa ser tratada com seriedade pelos sistemas educacionais, garantindo o cumprimento de sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino, de forma transversal e interdisciplinar, conforme preconiza a Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e não como uma disciplina específica.

No entanto, este estudo revelou diversas fragilidades no processo educativo, permitindo destacar algumas considerações sobre as práticas pedagógicas relacionadas à EA:

1 – Formação inicial e continuada de professores(as) sem a abordagem da Educação Ambiental. Diante disso entendemos que há uma falha na formação profissional dos professores(as), o que implicará no fazer pedagógico diário. Afinal, o trabalho ambiental também requer que seja intencional, bem planejado e executado em sala de aula. Além disso, também é um direito do professor ser orientado em seu trabalho, seja ele ambiental ou não, bem como isso pode resultar em uma prática pedagógica ambiental desconectada da teoria.

2 – Tendência conservacionista de Educação Ambiental. Embora seja realizado práticas de EA no Centro de Educação Infantil pesquisado, essa se apresentou a partir de uma tendência conservacionista. Tem-se, assim, uma concepção de Educação Ambiental que não representa um ensino transformador da realidade, pois foca sua preocupação em problemas pontuais e fragmenta o conhecimento, afastando-se da perspectiva complexa. Nesse caso, emerge a necessidade de uma educação ambiental crítica, capaz de contribuir com a transformação da realidade que se encontra em um cenário desfavorável de crise socioambiental.

3 – A pouca importância atribuída à Educação Ambiental. Ainda se mantém uma crença de que a Educação Ambiental não precisa fazer parte do currículo da Educação Infantil, por não se trabalhar com disciplinas nessa faixa etária. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil acabam por não receber materiais didáticos para trabalhar a Educação Ambiental, tornando-se, igualmente, mais um percalço no avanço do trabalho ambiental.

Diante do exposto, essa pesquisa provocou questionamentos e reflexões acerca dos processos educativos, no sentido de tornar as práticas pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil mais presente, consciente e intencional. Como professores(as) dessa

importante etapa do ensino, temos a responsabilidade de cobrar e fazer cumprir essa obrigatoriedade, com vistas ao desenvolvimento de um ensino crítico, intencional e de qualidade, na promoção da cidadania socioambiental.

Referências

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e currículo. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p. 74-93, dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12698>.

Acesso em: 20 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 59p.

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo. V. 3.

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 25 nov.

2024.

BRASIL. **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. Brasília: Casa Civil, 1999.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Paulo Freire e Educação

Ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. **Revista Educação**

Pública. Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr. 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas de Ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

LAGES. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC - DCSMEL**. Lages: SMEL, 2021. Disponível em: <https://www.educacaolages.sc.gov.br/assets/documentos/1f48ab2deb0eefc75919e02e71dc5a0d.pdf>. Acesso em 18 nov. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**. [S.l.], v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nyhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt#>. Acesso em: 15 fev. 2022.

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação e Realidade**. v. 34, n. 3, p. 17-24. set./dez., 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v34n03/v34n03a03.pdf>. Acesso em 15 fev. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: <https://salasverdes.mma.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/identidades-da-educacao-ambiental-brasileira.pdf#page=67>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação Infantil**: Formação e Responsabilidade. Campinas: Papyrus Editora, 2013. Disponível em: https://play.google.com/books/reader?id=3HiADwAAQBAJ&pg=GBS.PT1&hl=pt_BR. Acesso em: 13 fev. 2022.

PUERARI, Claudia Teresinha Pagno; DRESCH, Jaime Farias; GRAUPE, Mareli Eliane. Uma etnografia sobre o brincar na Educação Infantil: as possibilidades para o reconhecimento da

diversidade. **Interfaces da Educação**, [S.l.], v. 11, n. 32, p. 299-325, set. 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4011>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 515, de 17 de março de 2020**. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 17 mar. 2020.

Disponível em:

https://www.saude.sc.gov.br/coronavirus/arquivos/decreto_515_17_03_20.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 317-322, ago. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/hn8HWBV6NQJHmtMJrqTKBn/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele, CARVALHO, Isabel (org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed. p. 17-44. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/UmaCartografiaEmEducaçãoAmbiental>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 02 fev. 2022.

TIRIBA, Léa. Criança da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. p. 1-20. Disponível em: https://www.petedu.ufv.br/wp-content/uploads/2022/03/criancas_natureza_lea_tiriba.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

TIRIBA, Léa. Crianças, Natureza e Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-19. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/criancas-natureza-e-educacao-infantil>. Acesso em:

25 nov. 2024.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Ticiania Dutra. Mestra em Educação, professora da Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Lages (SMEL). Contribuiu com a pesquisa de campo, referencial teórico, categorização e análise dos dados – <http://lattes.cnpq.br/2098663076301366>

Lucia Ceccato de Lima. Doutora em Engenharia Ambiental, professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Contribuiu com o desenho metodológico, categorização e análise dos dados e revisão do texto – <https://lattes.cnpq.br/7408002765973886>

Jaime Farias Dresch. Doutor em Educação, professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Contribuiu com o desenho metodológico, categorização e análise dos dados e revisão do texto – <https://lattes.cnpq.br/0417770586064371>

Como referenciar

DUTRA, Ticiania; LIMA, Lucia Ceccato de; DRESCH, Jaime Farias. Práticas pedagógicas de educação ambiental na educação infantil. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e15642, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v3.15642>.