

# **A Educação Infantil e seu encontro com a Educação Ambiental: uma reflexão sobre as bases curriculares da primeira etapa da educação básica**

## **Early Childhood Education with Environmental Education: a reflection on the curricular bases of the first stage of basic education**

**Daiane Antonio dos Santos Souza**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro-IFRJ.  
daiane.antonio.santos@gmail.com

**Alexandre Maia do Bomfim**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ.  
alexandre.bomfim@ifrj.edu.br.

### **Resumo**

Este artigo apresenta reflexões sobre a concepção de infância contidas na orientação curricular para Educação Infantil (EI) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos e não como seres da natureza. No primeiro momento, faremos uma síntese histórica dos documentos que orientaram a EI especialmente ao currículo dessa primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Em seguida percorreremos o conteúdo da BNCC, considerando avanços e retrocessos que contribuiriam para a inclusão da Educação Ambiental (EA), a partir do reconhecimento da criança como ser da natureza. A análise de documentos mostrou que permanece uma divergência entre o que seria “desenvolvimento integral” e o “direito à aprendizagem” na EI, como também a negação de dimensões como a EA na formação de crianças e bebês.

**Palavras chave:** Educação Infantil, Criança e Natureza e Educação Ambiental e Currículo.

### **Abstract**

This article presents reflections on the concept of childhood contained in the curricular guidance for Early Childhood Education in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) from the recognition of the child as a historical and rights subject and not as beings of nature. In the first moment, we will make a historical synthesis of the documents that guided Early Childhood Education regarding especially the curriculum of this first stage of Basic Education in Brazil. Then we will go through the content of the BNCC, considering advances and setbacks that would contribute to the inclusion of Environmental Education, based on the recognition of the child as a being of nature. The analysis of documents showed that there remains a divergence between what would be “integral development” and the “right to learning” in Early Childhood Education, as well as the denial of dimensions such as Environmental Education in the training of children and babies.

**Keywords:** Early Childhood Education, Child and Nature, Environmental Education and Curriculum.

## Introdução

*Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.*  
(Manoel de Barros, “O apanhador de desperdícios”)

A garantia de direitos educacionais às crianças na Primeira Infância não é uma luta recente, ao contrário, há mais de 30 anos tem sido pensado em Políticas e Diretrizes curriculares para promoção da Educação Infantil (EI) no Brasil condizente às diversas realidades do país. “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar (...)” (BRASIL, 1996, p.19).

Apesar do seu atendimento originário a partir dos órgãos de assistência e desenvolvimento social, em que a infância vinha muito mais pensada como direito da criança pobre, a partir da Constituição de 1988, a EI passa a ser considerada direito da criança de 0 a 6 anos, independente da sua condição socioeconômica. E foi em 2013 pela lei 12.796/2013 (BRASIL, 1988) que a EI passa a ser considerada obrigatória já a partir dos 4 anos de idade, uma conquista na luta por garantia de direito às crianças pelo seu desenvolvimento integral dentro das escolas. Uma de nossas questões: qual a distância entre o aumento do acesso à escola e a qualidade desse atendimento?

Destacamos que o objetivo principal deste artigo é realizar o encontro da EI e a Educação Ambiental (EA), a partir dos documentos curriculares nacionais que impulsionaram a construção dos currículos para a primeira infância.

Agora vamos traçar uma trajetória sobre as diretrizes curriculares nacionais para a EI, compreendermos as mudanças e apresentar uma reflexão ao longo do artigo que é a parte inicial que liga a EI ao Ensino de Ciências, especialmente com a Educação Ambiental (EA), que são parte de uma pesquisa que tem essa ligação como pano-de-fundo e que pretende refletir também sobre produtos educacionais que auxiliarão o professor desta primeira etapa da educação básica.

### **Trajетória da Educação Infantil: breve análise das diretrizes dos currículos nacionais**

A Educação Infantil no Brasil é inserida na Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Nesse contexto que o educar e cuidar ocupam o lugar nas discussões, ainda que não explicitamente, no Art. 29 da LDB: “(...) o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (...)” (BRASIL, 1996, p.11)

Seguimos sobre que tem sido construído de currículo ao longo desses anos, logo após a criação da LDB, a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, que tinha como premissa o foco no desenvolvimento integral da criança e no objetivo de ilustrar como deve ser ensinado à criança (BRASIL, 1998). O documento foi

dividido em eixos<sup>1</sup> para serem considerados de forma integrada, com objetivos, conteúdos e orientações didáticas para que professores promovam acesso das crianças a conhecimentos considerados relevantes para seu desenvolvimento integral.

Ainda que seja reconhecida a integralidade dos eixos no Referencial, o currículo e a ação do adulto na Educação Infantil absorve a lógica presente das etapas posteriores da Educação básica em que a separação por disciplina é instituída a fim de ensinar conteúdos programados e sem considerar o que a criança já sabe e já carrega de conhecimento.

Para a professora ou professor de EI ainda existe um aspecto contraditório no RCNEI que é a sua base de trabalho pedagógico e docência estarem atrelada às especificidades do que é o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente em turmas de pré-escola (crianças de 4 a 6 anos).

A relação vertical entre adulto e criança fica clara diante da narrativa do volume três da RNCEI, onde o professor é orientado a estimular a apreensão de um conteúdo proposto por ele, “É aconselhável que o professor interfira nessas observações, aguçando as descobertas, fomentando as verbalizações e até ajudando as crianças na apreensão significativa do conteúdo geral da imagem (...)” (BRASIL, 1998).

Baptista (2019) apresenta uma ideia de currículo para a EI que deve ser composto por tudo aquilo que geralmente as crianças já carregam (da casa, da família, dos espaços coletivos que faz parte), com o que os professores consideram fundamental que elas venham saber sobre os conhecimentos produzidos pela humanidade: conhecimentos científicos, artísticos e culturais.

Pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a EI passa a ser incluída na Educação Básica obrigatória e gratuita, sendo dever dos Estados e Municípios a oferta de vagas para crianças de 4 a 17 anos. (BRASIL, 2009) e onde se origina a DCNEI que se ampliou o olhar sobre a criança, agora no centro do processo de aprendizagem. O texto salienta sobre a composição e definições do currículo para a primeira infância, “(...) um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (...)” (BRASIL, 2009, p.12).

Para Baptista (2019), a determinação de práticas condizentes à perspectiva de infância da DCNEI seria realocada a partir de duas questões para encaminhamento de currículo na EI: “O que o professor deve ensinar na Educação Infantil?” e “Como o professor expande as experiências das crianças que estão na Educação Infantil? ”

A primeira pergunta possivelmente levaria ao professor a selecionar uma lista de conteúdos pré-estabelecidos, centralizado no que o adulto considera de relevante para aprender na EI (cores, formas etc.) que foram por muitos anos a base para o ensino e para avaliação de aprendizados nesta etapa. A segunda pergunta sugere à reflexão sobre “como

---

<sup>1</sup> Os eixos que são considerados no RCNEI para o desenvolvimento das crianças devem ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.

fazer?”, seria o professor que pensaria nas alternativas, metodologia e na sua própria ação mediadora.

Seguimos na mudança mais recente em relação à uma diretriz curricular nacional para todos os níveis de ensino da Educação Básica, por meio da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Fochi (2020) indica que apesar de caráter normativo a Base não deve ser o único documento a orientar a construção dos currículos municipais para a EI, estando a cargo de outros documentos a contribuição para integrar ao currículo a uma concepção de infância de acordo com a realidade sociocultural, a partir de Direitos de Aprendizagem, dos Campos de Experiências, dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Se por um lado a concepção de infância e os direitos avançaram na perspectiva do reconhecimento da criança como sujeito a partir de sua especificidade e do seu direito, por outro, os objetivos vislumbrados como essenciais para o desenvolvimento das crianças engessam a própria prática pedagógica por desconsiderar as diversas formas de linguagens infantis e de currículos que produzem sentido pelas crianças e que reproduzem a lógica escolarizante, na qual apenas um tipo de linguagem é valorizada.

O que atualmente tem sido pauta para o efeito normativo da Base é a construção dos currículos municipais na articulação aos saberes locais: ”(...) nortear as práticas curriculares na Educação Básica em todo território nacional, visando diminuir as desigualdades na educação das crianças (...)” se a Base não problematiza e amplia debates a respeito da relação entre homem e natureza, por exemplo, como irá subsidiar a reflexão nestes currículos em um país tão diverso na perspectiva biocultural? Nesse sentido, ao buscar na mais recente orientação curricular, a BNCC, o reconhecimento das crianças como seres da natureza assim como práticas na EI que levem à uma Educação Ambiental (EA) trouxemos algumas reflexões desde as concepções de infância até aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sobre como a perspectiva ambiental e sustentável está presente de forma direta e indireta ao longo do texto que servirá de referência na formação dos currículos municipais.

### **A Criança e a Natureza na BNCC: contradições para uma Educação Ambiental.**

Apesar dos contrassensos que podemos encontrar na BNCC, há nela o princípio que sua normatização deve partir dos direitos de aprendizagem. O professor precisa compreender que é necessário ampliar o repertório de experiências. E vale reiterar esses direitos: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2018).

Tiriba (2018) ao analisar esses direitos para trazer à reflexão, a importância desde então do avanço em reconhecer a criança como sujeito da cultura, reservado ao seu próprio protagonismo, mas que é representado pelo caráter racionalista e antropocêntrico do documento. Desde o primeiro direito “conviver” salienta a convivência cultural, ou seja, entre humanos. Por outro lado, não reflete a convivência em ambientes naturais e com biodiversidade, por exemplo, assim como no outro direito “conhecer-se” remete apenas ao conhecimento da identidade cultural da criança, não inclui a identidade natural, que a perfilha ao ambiente junto a outras espécies.

Os campos de experiências visam acolher situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes os entrelaçando a outros conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p.42).

Nessa perspectiva que Tiriba (2018, p. 134) contrapõe o enunciado sobre a articulação de saberes que não incluem a natureza no acolhimento das experiências e saberes infantis, pela dificuldade humana antropocêntrica em reconhecer a atração do brincar e estar na natureza das crianças. A natureza é somente inserida no campo de experiência “Espaços, tempo, quantidade, relações e transformações” como local do espaço físico a ser explorado e manipulado pelas crianças, não de forma livre ou de reverência, mas como um espaço de apreensões matemáticas: “(...) contagem, ordenações, dimensões, medidas, alturas, distâncias (...)” (BRASIL, 2018, p. 42).

Não reconhecer a biofilia na condição natural da criança nas experiências concretas da vida cotidiana, para Tiriba (2018) é a contramão para os aprendizados de valores não antropocêntricos e indica que um campo de experiência “ecologia” ou “vivências da natureza” levaria à criação de experiências concretas da vida cotidiana, as acolhendo e promovendo a garantia dos direitos de aprendizagem e de conhecimento.

A criança com toda sua inteireza, na escola, não pode ficar apenas por conta das ações do cuidado ou apenas da educação, ou em um momento sendo cuidada e outro não. Ambos precisam ser indissociáveis e intencionais para oportunidade de aprendizado. E estar na natureza é um ato de cuidado que propõe uma educação científica menos abstrata, menos ecofóbica<sup>2</sup>.

A natureza surge apenas no direito de aprendizagem “explorar”, enquanto na síntese sobre as aprendizagens para esta etapa o meio ambiente aparece como um lugar (diferente ao que estamos inseridos) onde deve haver interação e demonstração de curiosidade e cuidado. A mudança precisa estar articulada a partir de novas perguntas, novos olhares para os campos e que sejam a partir desses que agregamos outros, como a Educação Ambiental.

A criança geralmente usa tudo o que ela tem e carrega de experiência para produzir sentido às suas vivências e, portanto, separá-las pelas “caixas” disciplinares, numa lista de aprendizagens prévias e não permitir que amplie visões e que ao invés disso, a potencialize a partir do cuidado das interações com outras formas de vida, de modo a priorizar sua condição biofílica seria um caminho para a prática pedagógica que condiz com o reconhecimento da EI que acene para uma educação integral.

A BNCC nos convida a refletir sobre a pergunta de como ser professor de EI a partir de questionamentos de “como enquanto professor posso ampliar as experiências de bebês ou crianças?” Esta reflexão perpassa para a construção dos currículos municipais que precisam absorver as políticas curriculares nacionais e principalmente construir um documento orientador que articula as experiências e saberes dos bebês e crianças.

O desafio não é estreito, pois há uma problemática plausível à realidade do trabalho com as crianças ao ler um documento. Em qualquer disciplina ou trabalho com as crianças maiores, assim que busquemos nos apropriar de diretrizes, referenciais, documentos, visualizamos possibilidades de compartilhar sobre tal objetivo assim como lemos e interpretamos. Com a EI o exercício é outro, compreender o documento não garante que as ações pedagógicas sejam tal como interpretamos. É preciso ir além, é necessário esvaziar-se um pouco de si, transpor a lógica construída pelo adulto porque é na infância que a novidade se apresenta a todos nós. A criança, como ser da natureza, está na condição humana de

---

<sup>2</sup> Ecofobia define o pânico pela deterioração ecológica (SOBEL, 1996), medo da casa (LOUV, 2018). No final do século XX surge essa definição que expressa a carência das crianças em estarem na natureza e serem reconhecidas parte de um único ecossistema e que o associa ao apocalipse ao invés ao encantamento.

produção de cultura própria, autêntica, única, inovadora e que independentemente de onde seja a criança tem na sua essência a brincadeira como condição de existência e estar na natureza é um direito como ser que pertence à ela.

Mas como tem sido a percepção das professoras e dos professores sobre as infâncias? Como os documentos referenciais têm gerado mudanças na prática pedagógica? Haverá sentido numa ação deslocada do aporte teórico e político, se a teoria não é algo posto se não referenciar e trazer intencionalidade à prática adequada de trabalho na EI? Há reconhecimento sobre o que falam os indicadores de qualidade na Educação Infantil?

Não são poucas as questões que refletem no trabalho da EI, sobretudo que impulsionem às crianças na construção de aprendizados que perpassam a lógica escolarizante: letras, números, formas, dentre tantos que colocamos num pedestal de valor singular, enquanto a primeira infância possui um valor social conquistado, a partir do desenvolvimento integral e complexo de bebês e crianças.

### **Considerações finais**

Ainda que a reforma curricular objetive balizar a educação nacional não voltada para natureza possa refletir na construção dos currículos locais, é preciso ampliar aos debates para que as mobilizações provenientes dos chãos das escolas, das professoras e professores, da comunidade escolar, sobretudo da ausência da percepção da criança como ser da natureza e que promova uma EA que parta do princípio da existência humana na primeira infância.

Nesse contexto, Baptista (2019) apresenta uma ponderação sobre a trajetória das orientações até a BNCC que, em vez de descartadas ou excluídas, precisam ser refletidas e realocadas, considerando o que vale manter ou não. É nessa perspectiva que ocorre o reconhecimento de bebês e crianças como sujeitos da "cultura" (como na RCNEI); do "social" (sob a perspectiva atual que considera a sociologia da infância, como na DCNEI e BNCC); assim como também da "natureza". "Natureza" que ainda precisa ser reconhecida na composição do arranjo curricular, ao ponto de se considerar outras dimensões no desenvolvimento infantil e ainda traga, à prática pedagógica, as reflexões acumuladas sobre direito das crianças e sobre o reconhecimento na experiência escolar.

A pesquisa em torno de unir a criança como sujeito da natureza e que não somente está e sim é da natureza é provocada pela perspectiva do lugar da EA nas escolas da primeira infância, denotada de superficialidade e de distanciamento encontrado na própria condição socioambiental presente na comunidade escolar. Os efeitos desta desconexão com a natureza já impactam a qualidade de vida das crianças em suas casas e a escola, ainda diante dos entraves estruturais (físicos, financeiros, entre tantos outros), é o lugar que pode mobilizar ações e reflexões da necessidade das crianças em terem experiências ricas em sentido, vínculos, descobertas e sensíveis na percepção que estar na natureza é direito, necessário e insubstituível para um início de um trabalho com EA.

Nesse sentido, a criação de produtos educacionais que visem ampliar a percepção dessas dimensões que incluem a natureza nas vivências da EI se tornam emergentes nesse tempo. As Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental, inclusive, ao orientar os currículos para uma EA nas escolas admitem que o planejamento curricular deve considerar “ (...) a diversidade sociocultural, das comunidades de vida, dos biomas e dos territórios onde estão situadas as instituições educacionais. ” (BRASIL, 2012, p.5), portanto pensar em instrumentos que ampliem e remodelam a prática educativa voltada para a natureza local, no reconhecimento da criança como sujeito que pertence à ela nas formulações curriculares é um

dos caminhos que a EA se apresente como campo que agrega ao desenvolvimento integral das crianças.

## Referências

BAPTISTA, M. C. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. In: VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – A Educação Infantil no contexto da BNCC: Contribuição do Estado do Tocantins. Palmas-TO, 2019. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=WObiaCX2m-g&t=1914s>>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 27 Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.2, Brasília: MEC/SEF, 1998. Cap.2.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/SEB, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Plano de Articulação da Educação**. Brasília: MEC/CNE/SEB, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/98-programas-e-aco-es-1921564125/par-plano-de-aco-es-articuladas-1385230660/157-como-elaborar-o-par?Itemid=174>>. Acesso em: 31 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/CNE/SEB, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 Jul, 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso em: 30/10/2020.

FOCHI, P. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil**. Canal do Youtube Paulo Sérgio Fochi. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8&t=6085s>>. Acesso em: 31 Jul. 2020.

LOUV, R. **A última criança da natureza**. São Paulo: Editora Aquariana, 2018.p.153-164.

SOBEL, D. **Beyond Ecophobia: Reclaiming the heart in Nature Education**. Great Barrington, M.A: The Orion Society and the Myrin Institute, 1996.

TIRIBA, L. Educação Infantil como Direito e Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **O emparedamento oficializado**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2010. p.117-136.