

“PROFESSORA, TEM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SUA PRÁXIS”? AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA TURMA PRÉ-ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ORLANE FERNANDES SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas- UFAL, educadora do CMEI Pontes de Miranda e membro do grupo de estudos online sobre a infância “Trilhas Pedagógicas”, orlanefernandessilva@email.com;

RESUMO

Este artigo objetiva investigar práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil. Considerando que a educação ambiental – EA tem um caráter transversal, permanente e interdisciplinar, fazendo-se necessárias ações educativas no contexto da educação da infância entre crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse sentido, este trabalho adotou para proceder às investigações a abordagem metodológica qualitativa de investigação com professores em duas instituições públicas de educação infantil do município de Arapiraca, estado de Alagoas com docentes de duas turmas de 4 e 5 anos de idade. Através dos dispositivos metodológicos de entrevista semiestruturada, observações indiretas, pesquisa documental, análise de conteúdo dos planos diários de ações educativas com as crianças. O estudo indicou a existência de práticas ambientais associadas a questões puramente naturais, pontuais, distanciadas de vivências interacionistas com o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação ambiental; Educação Infantil; Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A discussão desse artigo tem como cerne as práticas/ações educativas de professores da educação da infância sobre educação ambiental. Partindo das concepções da educação ambiental como um lugar de muitas conexões com a natureza da educação infantil de ser imcompartmentável, focando no sujeito em todos os seus aspectos, de igual modo, a EA tem um caráter permanente, transversal e integrativo (BRASIL, 2012; BRASIL, 2010). Nesse sentido, tendo em vista que a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos de idades em seus aspectos subjetivo e coletivo, isso impõe de passar práticas e ações pedagógicas que evidenciem o meio ambiente e suas relações.

Desse modo, este artigo pretende discutir como essas ações estão sendo realizadas? Se estão sendo realizadas? Com essas inquietações procedemos à investigação do objeto de estudo com vistas a contribuir para um levantamento das condições da inserção de EA nesse setor educacional. A relevância de uma discussão/investigação nesse âmbito consiste em situar primeiro, que apesar da educação infantil no contexto de creches e pré-escolas com crianças não ter em seu currículo expressamente o termo educação ambiental, os documentos infantis orientam que essa temática deve ser componente das ações educativas das crianças, por meio de suas brincadeiras e interações. Quando disciplinam as propostas pedagógicas, os documentos nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI enfatizam que a elas devem ser desenvolvidas práticas pedagógicas que promovam senso de responsabilidade em relação ao meio ambiente, promover situações para que estas possam se indagar, questionar sobre o mundo social e natural o qual elas fazem e são parte. Bem como, vivências e interações com práticas pró-ambientais (BRASIL, 2010).

A questão ambiental, ainda aparece em outros documentos que direcionam as ações com as crianças, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI que ressaltam que tais temáticas devem estar pautadas de forma a proporcionar a ampliação de experiências e subsídios para a elaboração de conhecimentos variados sobre o meio social e natural pelas crianças (BRASIL, 1998). Nesse sentido, é relevante que as práticas educativas dos professores da educação da infância levem em consideração o que as crianças já possuem de vivências e formas de pensar o mundo a sua volta, e ofereçam oportunidades para que estas possam

reelaborar construir, formular hipóteses e confrontá-las acerca de seus mundos, junto ao conhecimento científico compartilhado e produzido pela sociedade, a qual essa criança também se insere. Desta forma, as práticas pedagógicas de educação ambiental em contexto infantil poderão proporcionar formas significativas de um convívio e entendimento do meio social e natural pelas crianças.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a consecução da pesquisa que está delimitada como qualitativa, com estudo de caso, visto que, esse tipo de abordagem se preocupa em focar na situação pesquisada dentro de seu ambiente natural, construindo dados bastante descritivos e análises indutivas. E o estudo de caso, retrata uma unidade dentro de um sistema mais amplo, que permite ao pesquisador contextualizar melhor a realidade que se pretende evidenciar (LUDKE; ANDRÉ, 2018). Selecionou-se dentro o quantitativo de centros de educação infantil- CEI's do município de Arapiraca, estado de Alagoas¹, dois deles, situados na zona urbana. O conjunto de critérios utilizados para seleção esteve estruturado em três aspectos, a saber: critério de zonas, padronização da proposta pedagógica municipal para os CEI's e amostragem elevada de instituições.

A escolha dos critérios esteve pautada na concepção de que haveria a possibilidade de repetição ou pouco avanço nos resultados das pesquisas se a investigação ocorresse em todos os CEI's devido a proposta pedagógica para educação infantil municipal (SMEDE, 2008) que padroniza ações/eixos/conteúdos em toda rede de ensino infantil, bem como, a investigação em contexto local de dois CEI's possibilita o exercício analítico dos contrapontos entre as duas escolas de educação infantil permitindo evidenciar como realizam as práticas de EA de forma detalhada. A pesquisa desenvolveu-se com duas professoras de duas turmas de pré-escola, compreendida a faixa etária de crianças de 4 e 5 anos de idade durante o ano de 2018 e 2019 com foco na ação pedagógica em EA realizada por elas, compreendendo essa ação mediada por suas concepções, seus planejamentos de trabalho, a estrutura pedagógica da instituição a qual ela está inserida. Desse modo, um desenho metodológico da

1 Optamos por suprimir os nomes das instituições ou não denominá-las fictícias por questões de autenticidade e ética para com os colaboradores da pesquisa.

pesquisa com os métodos e as questões de investigação, pode ser visualizado na figura 1:

Figura 1- Desenho metodológico de pesquisa com os métodos e as questões de investigação



Fonte: O autor (2021)

Os procedimentos metodológicos para coleta dos dados foram à entrevista semiestruturada, (LUDKE; ANDRÉ, 2018), os diários de atividades das professoras, o objetivo desse recurso metodológico foi identificar a natureza das atividades relacionadas ao eixo da educação ambiental e perceber relações com os diálogos das professoras, bem como dos documentos legais nacionais e estaduais que norteiam as práticas pedagógicas. Como último recurso gerativo de dados, a análise do projeto político pedagógico, com o intuito de verificar as representações relacionadas à educação ambiental. Tendo em vista que, esse documento se traduz na intencionalidade educativa da instituição e nas ações e propósitos que escola defende nos campos pedagógico, social e político (VEIGA, 2002).

Para proceder às discussões e apoiar as análises dos resultados a partir da coleta de dados, utilizaram-se os estudos teóricos de Martins (2009) que preconiza uma educação ambiental em contexto infantil menos esporádica. Henn e Bastos (2008) que por meio de uma investigação-ação discutiu sobre as práticas escolares em instituições infantis e trabalhou com a instituição questões ambientais por meio de materiais didáticos de um programa chamado PROBIO.² e por fim os documentos nacionais (BRASIL, 2009), (BRASIL, 1998) e regionais (SEMED, 2015) que discriminam as ações educativas com as crianças nas escolas infantis.

² Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira. Mais informações nas referências deste estudo.

3. A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Brincar e interagir com elementos da natureza como água, terra, plantas, folhas, galhos e árvores tem se constituído como uma necessidade a ser promovida a educação da infância, desde a criação dos Jardins de Infância com Froebel ³e dos Parques Infantis⁴ com Mário de Andrade, que priorizavam a ligação da educação da criança com a natureza. O direito a infância em contato com a natureza é assegurado pela constituição brasileira (BRASIL, 1988) em seu artigo 225, quando declara “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo [...]”, e as crianças são consideradas sujeito de direitos pelo estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) em seu artigo 15, quando afirma: “A criança e o adolescente têm direito [...] como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais [...]”. Ainda o marco regulatório da infância Lei 13.257/2016 declara em seu artigo 5^a que “Constituem áreas prioritárias [...] para a primeira infância [...] o meio ambiente [...]”.

Os documentos pedagógicos da infância convergem nesse sentido. A BNCC constata que se constitui um direito de aprendizagem e desenvolvimento o convívio e experiências com elementos naturais dentro e fora das instituições escolares. (BRASIL, 2017). A DCNEI ao orientar as instituições infantis para que garantam em suas propostas pedagógicas o entendimento pelas crianças do meio físico e social, portanto meio ambiente, a partir de experiências comprometidas com a interação, questionamentos e curiosidade, também asseguram esse direito. (BRASIL, 2010). O RCNEI, outro documento da infância, discorre sobre a relevância de as crianças terem contato e interação com diversos elementos e fenômenos do mundo natural e cultural. (BRASIL, 1998). Os referenciais da infância e as leis demonstram esse encontro da criança com a natureza, com o ambiente natural, como lugar do convívio, da interação, experiências e vivências.

3 Os Jardins de Infância consistiam em um espaço destinado a crianças menores de 06 anos na Alemanha dos anos 1840. Tendo como proposta pedagógica a valorização dos espaços externos, do verde e da educação dos sentidos e do respeito ao tempo e ritmos da criança. (SEMED, 2015).

4 Os Parques Infantis consistiam em um ambiente público não- escolar destinado a crianças de 3 a 12 anos no estado de São Paulo dos anos 1930 estruturados sobre uma tríplice concepção: educar, assistir e recrear a partir de espaços amplos, verdes e naturais. (FARIA, 1999, p. 61-62)

Além disso, o convívio de crianças com elementos naturais tem demonstrado benefícios para saúde infantil como a prevenção de doenças crônicas, diabetes, por exemplo, além de doenças emocionais, como ansiedade e depressão. Em situações de doenças virais, ⁵essa permanência com o lado de fora, com o natural, tem evidenciado a diminuição de adoecimento por contaminação, em virtude de espaços abertos e ventilados favorecerem dissipações bruscas das cargas virais (FLEURY; SILVA, 2019; BROMAGE *apud* ALANA, 2020).

O fato de as crianças poderem experienciar, conectar-se e vivenciar sua existência com espaços, experiências e ações que promovam a relação entre criança e natureza, pode salvaguardar a sustentabilidade da vida na terra, uma vez que, segundo Tiriba (2005), as calamidades, desordens e problemas ambientais existentes no planeta estão conexos à supressão da coexistência das crianças com elas mesmas, com sua natureza livre, potencializadora e investigativa das miudezas.

Porém, o estabelecimento dessas relações necessita de orientações pedagógicas de um currículo claro, que considere essa natureza como potência para o desenvolvimento infantil, como relação substancial da infância, como ambiente necessário para criança viver, criar e compartilhar com seus pares e o adulto, o que ela construiu nessa interação com o natural. E isto impescinde de concepções sobre os espaços externos como ambientes de aprendizagens, de sua estruturação consciente de um tempo e de áreas com elementos naturais, dando mais ênfase a esse lado de fora em equilíbrio com o entreparedes das salas de referência.

Ao brincar com a natureza e seus elementos, as crianças reafirmam a potência de seus corpos, ampliam o movimento delas a lugares de seus desejos, produzindo ideias, sentidos e afetos sobre o mundo natural gerando alegrias, senso de pertencimento e integração que levam ao respeito, zelo e cuidado com o ambiente. Tudo isso ocasiona condutas pró-ambientais e, além disso, despertam aspectos socioemocionais como autonomia, capacidade decisória, criatividade, inventividade, produção de culturas infantis constituídas na natureza (SPINOZA, 2014; TIRIBA, 2005; BARROS, 2018; BRITO, 2018; SILVA, 2020).

Além de se pensar em uma pedagogia da infância forjada com o natural, que efetivamente cumpra sua finalidade de desenvolver integralmente as crianças, já que essas vivências fomentam desde aspectos

5 No caso do atual Coronavírus.

físicos, como movimentos do corpo, mas também aspectos psíquicos e sociais, como criatividade e respeito à diversidade e à biodiversidade do mundo. Nesse sentido, a conexão com o natural deve ser reconhecida como um direito das crianças, que deve ser garantido a elas, primordialmente nos espaços das instituições de educação infantil, pois nesses espaços coletivos e não familiares, que elas passam uma parcela considerável de suas infâncias, constituindo-se como seres de cultura e de natureza, afetando-se e afetando o meio com o qual convive e interage. Se os espaços e tempos são potencializadores, e as práticas pedagógicas dos professores respaldam esse convívio garantem essa relação, a pergunta que fica é “Elas são crianças e, porventura serão adultos que se integram a terra e cuidam dela”?

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CEI'S

A partir das respostas das professoras categorizamos quais ações estes profissionais realizam com as crianças de sua respectiva turma. As respostas indicaram que a educação ambiental tem uma vertente naturalista nas concepções e práticas pedagógicas. Nesse sentido, educação ambiental é sinalizada nesses contextos ligados a plantas, água, lixo, terra, animais e a preservação e o cuidado com a natureza. Como pode ser evidenciado nas respostas das professoras entrevistadas ao serem questionadas sobre como é desenvolvida as práticas com esse tema:

“A gente tá sempre focando a questão do cuidado com o ambiente, da higienização do espaço, do respeito com o meio, com a planta, com o meio lá fora. É esse contato assim.” (Professora 1).⁶

“A gente tá sempre trabalhando essa questão de conscientização do meio ambiente né, de cuidar do meio ambiente, não jogar lixo, a gente fica sempre observando. a gente tá sempre trabalhando, outubro, dia dos animais, aí a gente vai falar tudo sobre o meio ambiente geralmente é essas coisas do dia a dia que se mostra”. (Professora 2).⁷

6 Professora da turma de crianças 5 anos de idade.

7 Professora da turma de crianças de 4 anos de idade.

Outras respostas sinalizaram como são materializadas as ações pedagógicas em EA com as crianças:

“Geralmente a gente faz projetos, tanto interdisciplinares, quanto alguns projetos específicos, além das datas comemorativas que tem em junho, que é dia do meio ambiente a gente tá sempre trabalhando, aí são atividades práticas, em outras vezes são atividades escritas. Faz um mês e pouquinho a gente plantou o feijão no algodão, aquela experiência que a gente fez que todo mundo faz, né e eles adoram né, então assim já foi uma atividade prática.

(Professora 2)

“A gente trabalha mais educação ambiental nas atividades diárias e durante todo o processo de alfabetização mostrando pra eles as mudanças ocorridas, a gente procura explicar para eles o que pode ser feito para diminuir a temperatura, a questão do plantio da árvore, do cuidado, mostra a planta, o crescimento, desenvolvimento, o que é preciso, e atividades mesmo xerocadas”. **(Professora 1).**

As respostas dos professores nos evidenciam aquilo que Martins (2009) intitula de atividades esporádicas ou informacionais. São ações rasas que não oferecem a construção de um conhecimento sólido pela criança. É importante que a criança entenda que meio ambiente tem planta, água, animais, porém se faz necessário que isso não se restrinja a aspectos pontuais que são pouco significativos como datas comemorativas, projetos e atividades mimeografadas. Segundo a RCNEI:

Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos [...]. (BRASIL, 1998, p.165).

Como ressaltam Hohmman e Weikart (2007): “[...] elas (*as crianças*) não aprendem a não ser quando fazem suas próprias observações e descobertas.” Nesse sentido, com as crianças as práticas envolvendo educação ambiental devem partir da experiência e vivência no corpo, pois elas possuem um caráter inquisidor e de curiosidade, bem como, as realidades das crianças, suas experiências devem ser levadas em consideração para que possam compreender as questões ambientais (MARTINS, 2009). A esse respeito às falas das professoras destacam algumas ações que elas

consideram práticas e de vivência das crianças com o meio ambiente dentro da instituição:

“Agora a pouco tempo a gente plantou um pé de YPÊ aqui perto da cozinha, ai eles também, e foi toda minha turma, tenho até fotos em casa, eu fotografei eles aterrando, a alegria deles tá plantando o pezinho de YPÊ e todos os dias a gente tá ali no refeitório e a Dona Francisca 8^{ta} regando, e eles “Tia vai ficar bem bonito” ai a gente falou do YPÊ mostramos fotos (esse é o YPÊ BRANCO) de como ele vai ficar futuramente, ai eles “tia, mas a gente não vai ficar mais na creche,” mas quando tiver bonito ai vocês vem visitar a creche pra ver o pé de YPÊ”. (Professora 1)

“Mostra aqui no pátio, a gente não sai da instituição, a gente mostra aqui no pátio, as areias aí (risos), não, só mesmo os matos e as coisas. As areias que as mães nem gostam, porque os meninos se sujam tudo, e no inverno é complicado porque vira lama aqui, ai pense como é”. (Professora 2)

A partir das falas delas é possível perceber que as experiências apesar de existirem, apresentam pontos delimitados, como a areia que suja, ou o pouco diálogo sobre esse momento do plantio de uma árvore com as crianças, que poderia ser mais bem dimensionado com a construção de conhecimentos mais profundos pelas crianças, relacionados, por exemplo, a importância dessa árvore

para a instituição, para as crianças, quais benefícios ela pode trazer, uma série de questões que são pouco validadas pelos profissionais da instituição. Essa imersão de um senso mais comum sobre práticas ambientais com crianças, para introdução de conhecimento científico mais elaborado, é preconizado na RCNEI quando afirma:

[...] propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do “senso comum” e conhecimentos científicos. (BRASIL, 1998, p. 167)

A explicação para essa diminuta profundidade de assuntos com as crianças por meio das experiências pode ser explicitada na fala da **professora 2**:

8 É a zeladora da instituição.

“A gente não pode aprofundar porque eles são muito pequenos não são curiosos ao ponto de fazer perguntas, a curiosidade não é tão aguçada.”⁹

No entanto, a RCNEI diz que ao pensar dessa maneira é possível que para a educação da criança lhes seja negada diversos conhecimentos para que elas compreendam questões que fazem parte da sua realidade (BRASIL, 1998). Ainda Henn e Bastos (2014) alertam sobre a necessidade de se graduar os conhecimentos que são dialogados com as crianças de acordo com a etapa de seu desenvolvimento. E como nos alerta Alice Cohn (2009, p. 50) “a criança não sabe menos, sabe outra coisa, e por vezes os professores tem receio de promover atividades que acreditam que as crianças não terão capacidade de compreensão. No entanto, é preciso considerar que a criança tem capacidade cognitiva de entender, questionar, formular hipóteses e até expressar opiniões sobre assuntos que são de seu interesse (CRUZ, 2008) basta ao professor ter o cuidado de dialogar dentro das cem linguagens (MALAGUZZI, 1999) delas.

Nesse sentido, há um desafio aos profissionais da educação da infância: inculcar valores, conceitos e ações que perpassem a educação ambiental de modo menos simplista e com foco menos naturalista, como tem sido difundido na educação infantil, partindo para uma autação socioambiental mesmo na educação de crianças, privilegiando entendimentos, resoluções e questionamentos de problemas ambientais, dimensionando a introdução do homem como componente do meio, que na educação infantil, quase não é dialogado.

4.2O QUE OS DIÁRIOS DE ATIVIDADES DAS PROFESSORAS REVELAM DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CEI'S

Os diários de atividades consistem em um material em que são des-trinchados os eixos ou campos de experiência (BRASIL, 2009) do trabalho pedagógico com as crianças. Questionamos as professoras acerca da

⁹ As crianças dessa turma não tem muito o que explorar no espaço da instituição, quase não há plantio de árvores e nem áreas verdes, apenas matos e alguns espaços com areia, por isso talvez as crianças não questionem tanto, tendo em vista que a maioria das atividades constatadas a partir de observações acontecem por meio de diálogo e atividades xerocadas, pouco envolventes para as crianças.

existência de algum eixo que apresentasse elementos de uma educação para o meio ambiente.

“Da natureza né? No eixo da sociedade, que tem a natureza, mas a gente, é como eu tô dizendo, não é uma coisa muito fixa, porque uma coisa vai puxando a outra, você está em português, quando pensa que não, está em matemática que já vem puxando alguma coisa assim, ai sempre vai puxando todos os eixos”. (Professora 2).

“O dia de trabalhar os eixos ficam a critério do professor, eu particularmente gosto muito de trabalhar as quartas feiras, eu trabalho linguagem e oralidade na segunda, construções matemáticas na terça e relações com o mundo físico e natural na quarta.” (Professora 1).

É perceptível que na fala das professoras os termos designados para os eixos são diferentes, a professora 2 denominou sociedade e natureza, termo estabelecido no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e a outra professora 2, utilizou um termo associado ao campo de experiências intitulado espaços, tempos, quantidades, relações e transformações da Base Nacional Comum Curricular (2017), porém todos expressam ações relacionadas a natureza e o social. De acordo com o objeto de nosso estudo, dentre os cinco eixos da educação infantil, procedemos à análise do diário de atividades das professoras do eixo sociedade e natureza¹⁰ com o objetivo de melhor compreender a práticas pedagógicas ambientais nos CEI's.

Para isso analisamos o período compreendido entre agosto de 2018 e Janeiro de 2019 totalizando 12 registros de planos de atividades. As ações que os planos estabelecem estão no plano da educação naturalista, conforme ficou evidenciado nas falas das professoras. Há um predomínio pela confecção de cartazes, atividades xerocopiadas ao tratar de temas como as aves (animais), em que a professora 1 optou por trazer ilustrações de alguns tipos de aves e dialogar com as crianças sobre a importância das penas das aves para proteção da chuva, e atividades de pintura de aves xerocada ou a contação da história de uma árvore, em que a professora deteve-se ao plano da alfabetização silábica pedindo que as crianças destacassem palavras no texto, para que identificassem

¹⁰ Utilizaremos esse termo para nos referirmos ao eixo do diário de atividades das professoras por ser objetivo e sucinto.

as iniciais e finais e no desenvolvimento da atividade não abordou questões elementares de uma árvore.

A professora 2, em seus planos, também apoiou-se numa conduta naturalista de educação ambiental em que tratou das partes de uma planta, a partir de uma atividade xerocada e em seguida expôs um vídeo sobre a importância de preservar o meio ambiente. Apesar das condutas ainda pouco vivenciais das atividades ambientais com as crianças, percebe-se um esforço no cumprimento do que determina a RCNEI quando afirma: “A mediação de relatos orais, livros, jornais, revistas, televisão, rádio, fotografias, filmes etc., são excelentes oportunidades para a construção desse conhecimento”. (BRASIL, 1998, p. 172), ou seja, a multiplicidade de recursos para aproximar-se ao mundo da criança, sua linguagem e seu entendimento é importante para balizar conhecimentos em educação ambiental.

Nas ações educativas, é necessário que as atividades promovam um grau maior de complexidade acerca do meio ambiente “estimulando a própria criança a descobrir os problemas existentes em relação à natureza, à biodiversidade e aos seus porquês”. (HENN E BASTOS, 2014, p. 334) isso não é possível no plano da simples informação ou projetos esporádicos, ou atividades xerocadas simplistas. Importa saber que “a criança precisa ser instigada através de questões significativas para melhor compreender os fenômenos e acontecimentos do mundo.” (HENN E BASTOS, 2014, p. 334) Por isso, a postura do professor da educação da infância e da instituição de ensino infantil deve se alinhar a cumprir uma função socioambiental que é um procedimento educativo que exige um envolvimento e comprometimento maior na educação das crianças com vistas a uma autonomia sobre e com mundo de forma sustentável.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ocupou-se em entender como as práticas pedagógicas em torno do tema educação para o meio ambiente estavam sendo realizadas no contexto da educação da infância em dois Centros de Educação Infantil – CEI’s do município de Arapiraca, estado de Alagoas. Dessa forma foi possível perceber que apesar das orientações dos documentos que disciplinam o trabalho pedagógico com as crianças relacionadas ao eixo sociedade e natureza, dinamizando a atuação para compreensão do mundo físico e social, as instituições de educação infantil têm pautado suas práticas em uma educação ambiental sinônimo de planta, terra e

árvore, talvez pelo pouco conhecimento sobre o tema, concebem o meio ambiente sob um enfoque predominantemente naturalista ou por acreditar que as crianças ainda não possuem maturidade cognitiva para entender assuntos mais complexos como sustentabilidade, por exemplo.

A dificuldade para se trabalhar essa temática, também estão pautadas na organização dos espaços das instituições que pouco favorecem as explorações com ambientes de natureza ou insistem na exigência de algo materialmente produzido, como atividades xerocopiadas ao invés do diálogo e vivências no corpo do que venha a se constituir o meio ambiente, do qual a criança por vezes, não sabe que faz parte, visto que não é planta ou árvore. Dentro desse contexto, as instituições infantis devem promover o estreitamento de vínculos com o mundo natural que produz sentimento de pertencimento nas crianças, o que só é possível com a superação instrumental da EA.

REFERÊNCIAS

ARAPIRACA (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica das Creches. Arapiraca**, 2008. 35 p.

BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: ALANA, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jun. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017. 469

BRASIL. Ministério da Educação. **referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.3

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009.

BRITO, S.G.D. **Criança-natureza: aspectos cognitivos e afetivos da criança na relação com a natureza.** 84f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

FLEURY, Laís; SILVA, Luciana Rodrigues. **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes.** Rio de Janeiro: SBP/CRANÇA E NATUREZA, 2019.

HENN, Rosemeri; BASTOS, Fábio da Purificação de. **Desafios ambientais na educação infantil. Revista Eletrônica do Mestrado.** Rio Grande do Sul, v. 20, p. 329-349, 2008, ISSN 1517-1256,

HOHMANN, M.; WEIKART, D. **Educar a criança.** 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 820p.

LUDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L. E FORMAM, G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARTINS, Nathalia. **A educação ambiental na educação infantil.** 44 f. TCC (graduação em pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

Secretaria Municipal de Educação (SEMED, Maceió). . **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió.** - Maceió: Edefal, 2015. 271 p.

SILVA, O. F. O entreparedes e o estar do lado de fora: a possibilidade de resignificação das práticas pedagógicas no pós-pandemia da covid-19. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII, 2020, **Online:** editora realize, 2020.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.