



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS
CIÊNCIAS AMBIENTAIS – PROFCIAMB – UEFS**

JUSSARA LÁZARO DE BARROS

**RAÍZES DE INFÂNCIA E SEMENTES DE MUNDO: DA ANÁLISE
DOCUMENTAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL À PRODUÇÃO
EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FEIRA DE SANTANA-BA
2026**

JUSSARA LÁZARO DE BARROS

**RAÍZES DE INFÂNCIA E SEMENTES DE MUNDO: DA ANÁLISE
DOCUMENTAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL À PRODUÇÃO
EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana, como parte dos requisitos do curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, área de concentração em Ambiente e Sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Danusa da Purificação Rodrigues.

Co-orientador: Prof. Dr. Vinicius Navarro Morende.

FEIRA DE SANTANA-BA
2026



JUSSARA LÁZARO DE BARROS

**RAÍZES DE INFÂNCIA E SEMENTES DE MUNDO: DA ANÁLISE
DOCUMENTAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL À PRODUÇÃO
EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana, como parte dos requisitos do curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, área de concentração em Ambiente e Sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 23 de janeiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



DANUSA DA PURIFICACAO RODRIGUES

Data: 30/06/2026 12:48:34-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome do Orientador - (UEFS): Prof^a. Dr^a. Danusa da Purificação Rodrigues

Documento assinado digitalmente



VINICIUS NAVARRO MORENDE

Data: 26/06/2026 13:46:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome do Co Orientador - (UFRB): Prof. Dr. Vinicius Navarro Morende

Documento assinado digitalmente



JOSELISA MARIA CHAVES

Data: 26/06/2026 15:14:21-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome do membro -(UEFS): Prof^a. Dr^a. Joselisa Maria Chaves

Documento assinado digitalmente



LUCIANA MARIA SANTOS DE ARRUDA

Data: 27/06/2026 16:22:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome do membro -(IBC): Prof^a. Dr^a. Luciana Maria Santos de Arruda

**FEIRA DE SANTANA-BA
2026**

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Barros, Jussara Lázaro de
B278r Raízes de infância e sementes de mundo: da análise documental da
Educação Ambiental à produção educacional na Educação Infantil / Jussara
Lázaro de Barros. - 2026.
105f. : il.

Orientadora: Danusa da Purificação Rodrigues.
Coorientadora: Vinicius Navarro Morende.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de
Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional
para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), 2026.

1. Educação infantil . 2. Educação ambiental crítica. 3. Análise
documental. I. Rodrigues, Danusa da Purificação, orient. II. Morende, Vinicius
Navarro, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de
Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais. IV. Título.

CDU: 37:577.4

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695

Dedico esta dissertação a minha família, meu alicerce e inspiração diária: meus filhos, Victor e Fran; meus pais, Natalia e Ildenor; minha irmã, Jana Barros; meu amor, Henrique, e para sempre minha “chefe”, Vailma Martins.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem sirvo, amo e confio, dedico meu primeiro e mais profundo agradecimento. É em Sua presença que deposito minhas inquietações, minhas dúvidas e silêncios. Foi em meio a esse diálogo íntimo com o Ser divino que encontrei abrigo para os temporais que me visitaram cada vez que as palavras me faltaram. Em Suas mãos, deixei minhas súplicas por paz mental e compreensão, e foi nessa força suprema que encontrei refúgio e direção.

A minha família, meu pilar inabalável. Aos meus filhos, que souberam entender minhas ausências, mesmo quando estávamos sob o mesmo teto, presença física que se diluía entre livros, anotações e madrugadas de escrita. A minha mãe, que cuidou de mim com o zelo de quem prepara um café na medida certa, e que nunca deixou faltar os “cortadinhos” com o toque amoroso do manjerição, minha erva predileta, afeto materializado em gesto simples e profundo. A minha irmã, a mulher mais sensível, inteligente e amorosa que conheço. Foi com ela que aprendi a amar a Educação, entre conversas, leituras e partilhas. Sua presença foi farol nos meus dias escuros. Ao meu amor, Henrique, amor que nasceu no mestrado e floresceu entre distâncias e encontros. Obrigada por cada orquídea ofertada, por cada quilômetro percorrido, por cada gesto de cuidado, mesmo à distância. Seu amor foi presença que acolheu, fortaleceu e sustentou.

Estendo minha gratidão à família de Josana Pimenta, minha Jose: Josana, Valber, Luis e Júnior, que me acolheram em Feira de Santana com generosidade e afeto. Durante os intensos dias de aula, encontrei em vocês o conforto de um lar. Também agradeço à querida Adriana Magalhães, que, com sua leveza e alegria, tornou Lençóis mais leve e a jornada mais suportável. Dri e Jose, vocês ocupam um lugar especial em meu coração.

Às companheiras de quarto e de vida acadêmica, Adriana Rocha, Elis Jeane, Anízia, Nice e Duda, por todas as risadas, angústias divididas, silêncios compartilhados e vitórias celebradas. Nossa convivência foi alicerce e alento.

À rede de apoio do PROFCIAMB, em especial Marjorie, Joselisa e Zanna, por tornar possível esse percurso com incentivo e sensibilidade; e à minha Turma VI, que me ensinou através de suas histórias, lutas e contribuições únicas. Cada um de vocês permanece comigo, como parte de uma travessia que jamais será solitária.

Agradeço com profundo carinho a todos os docentes que me acompanharam nessa jornada. Suas aulas, provocações, orientações e partilhas foram fundamentais para minha formação e para a tessitura dos fios que sustentam esta pesquisa. Em especial, à professora Danusa Rodrigues, minha orientadora, por sua postura assertiva e encorajadora. Obrigada pela paci-

ência, pela escuta sensível, por acreditar em mim mesmo diante das minhas incertezas. Seu comprometimento e clareza foram guias preciosos ao longo deste caminho.

À minha “chefe”, como a chamo com carinho, Vailma Martins, minha ex-supervisora técnica e atual parceira de trabalho, por ser inspiração viva de uma profissional que encarna a Educação Infantil em palavra, gesto e ação. Foi com você que descobri o meu imenso amor pelo universo infantil. Seu exemplo de integridade, sensibilidade e firmeza foi e continua sendo uma referência de mulher, mãe e educadora.

A cada pessoa que esteve comigo nesta jornada, seja nas orações silenciosas, nos incentivos sussurrados, nos abraços dados e nos não-ditos acolhedores. A vocês, minha mais sincera gratidão. Esta conquista não é apenas minha. É nossa. Foi gerada e sustentada com amor, coragem, pertencimento e compromisso. Obrigada por serem chão, teto e asas no meu caminho.

RESUMO

Este estudo analisa como a Educação Ambiental se insere na Educação Infantil, por meio de pesquisa qualitativa de abordagem crítico-interpretativa, que articula análise documental e análise de situações didáticas desenvolvidas na Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos, no segundo semestre de 2024, no município de Seabra, Bahia. Foram examinados marcos legais nacionais da Educação Infantil e da Educação Ambiental (Constituição Federal, Lei nº 9.795/1999, Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular), o currículo municipal de Seabra e documentos institucionais da escola, bem como planos de trabalho e sequências didáticas voltadas à temática socioambiental. O estudo parte da compreensão da criança enquanto sujeito histórico, ecológico, cultural e de direito. Os resultados evidenciam alguns avanços, como a presença crescente de temas ambientais no planejamento pedagógico e a valorização de experiências de cuidado com o território, mas revelam também fragilidades persistentes: predominância de ações pontuais, frequentemente associadas a datas comemorativas; naturalização de práticas conservacionistas descoladas de problematizações éticas e políticas; e limitada articulação com as realidades territoriais das crianças. Tais lacunas reforçam a necessidade de compreender a Educação Ambiental como eixo ético, político e estético da prática educativa. Como desdobramento prático, propõe-se um produto educacional, na forma de um conjunto de sequências didáticas para a Educação Infantil, voltado ao fortalecimento do sentimento de pertencimento, da consciência crítica e da cidadania ecológica das crianças, em diálogo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3, 4, 12 e 17. Conclui-se que a construção de uma Educação Ambiental crítica e transformadora na infância exige práticas que entrelacem memória, território, cuidado e esperança, possibilitando às crianças não apenas observar o mundo, mas habitá-lo com responsabilidade e amor político.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Ambiental crítica; Análise documental.

ABSTRACT

This study analyzes how Environmental Education is integrated into Early Childhood Education through a qualitative, critical-interpretative approach that combines documentary analysis and the examination of didactic situations implemented at the Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos during the second semester of 2024, in the municipality of Seabra, Bahia. The research examined national legal frameworks for Early Childhood Education and Environmental Education (Federal Constitution, Law No. 9.795/1999, National Curriculum Guidelines, and the Brazilian Common Core Curriculum), the municipal curriculum of Seabra, institutional school documents, as well as work plans and didactic sequences addressing socio-environmental themes. The study is grounded in the understanding of the child as a historical, ecological, cultural, and rights-bearing subject. The findings indicate some progress, such as the growing presence of environmental themes in pedagogical planning and the appreciation of experiential practices that foster care for the territory. However, persistent gaps remain: the predominance of isolated actions often tied to commemorative dates; the naturalization of conservationist practices detached from ethical and political problematizations; and a limited articulation with the territorial realities of the children. These gaps reinforce the need to understand Environmental Education as an ethical, political, and aesthetic axis of educational practice. As a practical contribution, the study proposes an educational product in the form of a set of didactic sequences for Early Childhood Education aimed at strengthening children's sense of belonging, critical awareness, and ecological citizenship, aligned with Sustainable Development Goals (SDGs) 3, 4, 12, and 17. It concludes that building a critical and transformative Environmental Education in early childhood requires practices that intertwine memory, territory, care, and hope, enabling children not only to observe the world but to inhabit it with responsibility and political love.

Keywords: Early Childhood Education; Critical Environmental Education; Documentary analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Zona de desenvolvimento proximal.....	24
Figura 2	– Análise de conteúdo.....	38
Figura 3	– Povoado Baixio da Aguada.....	42
Figura 4	– Anexo da escola.....	43
Figura 5	– Geolocalizador.....	43
Figura 6	– Conceito de epistêmico.....	54
Figura 7	– Linha do tempo da EA.....	63
Figura 8	– Perfil de Seabra (ICS) em relação aos ODS.....	71
Figura 9	– Panorama do ODS 3 em Seabra-BA.....	72
Figura 10	– Avaliação do ODS 4 em Seabra-BA.....	73
Figura 11	– Avaliação do ODS 12 em Seabra-BA.....	74
Figura 12	– Registros da sequência didática aplicada (Experiência 2).....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Planilha de categorização temática para codificação inicial dos documentos..	60
Quadro 2	– Matriz de análise cruzada: para sistematizar e comparar dados normativos e pedagógicos.	62
Quadro 3	– Potencialidades e lacunas do Referencial Curricular Municipal de Seabra (Educação Infantil) em relação à Educação Ambiental.	78
Quadro 4	– Linha do tempo da trajetória da Educação Infantil em Seabra e do Plano de Trabalho.....	80
Quadro 5	– Educação Ambiental no Plano de Trabalho da Educação Infantil de Seabra...	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DNV	Declaração de Nascido Vivo
EA	Educação Ambiental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
ICS	Índice das Cidades Sustentáveis
IDSC-BR	Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCMS	Referencial Curricular Municipal de Seabra
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAM	Sistema de Apoio à Aprendizagem Municipal
SD	Sequências Didáticas
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1.	SOLO QUE SONHA PARA A RAIZ GERMINAR – A infância como princípio da vida	13
1.1	QUANDO O CHÃO COMEÇA A FALAR – Introdução	13
1.2	QUANDO AS PERGUNTAS VIRAM RAÍZES – Pergunta problematizadora	14
1.3	SEMENTES QUE SE QUER LANÇAR – Objetivos da pesquisa	15
1.4	DESENHO DO CAMINHO QUE A RAIZ PERCORRE – Estruturação da dissertação.....	15
2.	REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL.....	21
2.1	AS RAÍZES QUE NOS PRECEDEM – Saberes e sentidos que nutrem a pesquisa	21
2.1.1	Criança e infância: de palavra negada à palavra ouvida	21
2.1.2	Desenvolvimento humano: caminhos que a infância percorre	22
2.1.3	Educação: entre complexidade, amorosidade e reexistência.....	25
2.1.4	Educação Ambiental: Território, infâncias e justiça ecológica.....	28
2.1.5	Análise documental: quando as raízes encontram o papel	31
3.	PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.1	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	36
3.1.1	Levantamento documental	36
3.1.2	Leitura flutuante.....	38
3.1.3	Análise de conteúdo.....	39
3.1.4	Análise histórica dos documentos	39
3.1.5	Elaboração da matriz de análise	40
3.1.6	Análise comparativa entre documentos nacionais e municipais	41
3.1.7	Contextualização e interpretação dos dados.....	41
3.1.8	Local da pesquisa.....	42
3.1.9	Instrumentos de análise	44
3.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
4	RAÍZES MIÚDAS, SEMENTES DE MUNDO – A infância e a terra em diálogo na Educação Ambiental	46
4.1	CRIANÇA É RAIZ, INFÂNCIA É NASCENTE – Do ventre da infância ao florescer do ser: o desenvolvimento integral como caminho ecológico	49
4.2	O QUE O PAPEL FIRMA, O CHÃO RECLAMA – Leis, diretrizes e direitos: os marcos legais que sustentam o cultivo da Educação Ambiental	56
4.3	QUANDO OS DOCUMENTOS FALAM, O PASSADO REVERDECE – A escuta atenta das palavras escritas: a análise documental como colheita de sentidos .	59

5	QUANDO O CURRÍCULO SE VESTE DE CHÃO – A Educação Infantil e seus caminhos de aprender no território.....	70
5.1	O TEMPO DAS SEMENTES: O CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE SEABRA COMO SOLO COMUM – Entre diretrizes e práticas, o referencial curricular como alicerce de uma infância sustentável	76
5.2	DO PLANO À PLANTAÇÃO – A escrita do cotidiano entre sequências didáticas e os sonhos dos ODS	79
5.3	QUANDO O COTIDIANO FALA – Análise das situações didáticas da Educação Infantil	83
6	DO CHÃO AO SONHO – O produto educacional como semente metodológica de transformação	86
6.1	CAMINHOS DE PERTENCIMENTO – Experiências que enraízam a infância no mundo	87
6.1.1	Experiência 1 – “Bichos do meu lugar: convivendo com quem também habita”.....	89
6.1.2	Experiência 2 – “Vacinar é cuidar: saúde que se aprende desde cedo”	92
6.1.2.1	Prova de aplicabilidade e replicabilidade – Relato da Profa. Maria (Experiência 2)	94
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS – Quando o fruto entende seu caminho.....	97
7.1	CONCLUSÕES.....	97
7.2	RECOMENDAÇÕES	98
7.2.1	Recomendações para o currículo e para as práticas pedagógicas	98
7.2.2	Recomendações para políticas e parcerias (ODS 17 – Meta 17.17)	99
7.2.3	Recomendações para continuidade da pesquisa e possíveis desdobramentos ..	99
	REFERÊNCIAS	100

1. SOLO QUE SONHA PARA A RAIZ GERMINAR – A infância como princípio da vida

*“Tudo o que sabemos
vem da nossa relação com o chão”.*
(“Nêgo Bispo”)

1.1 QUANDO O CHÃO COMEÇA A FALAR – Introdução

*“O chão sempre fala primeiro,
nós é que demoramos a aprender sua língua”.*
(Conceição Evaristo)

Nesse diálogo íntimo com o chão, como mulher, filha, noiva, coordenadora pedagógica e formadora educacional, plantei escuta, afeto e presença, e desse solo brotou sonho. Entre conversas ao redor do café, reuniões pedagógicas, rodas formativas, palavras miúdas das crianças, expansão das relações comunitárias, o chão passou a ecoar vazios e urgências. Movida pelas disciplinas cursadas e leituras realizadas ao ingressar no Mestrado em Ensino de Ciências Ambientais, vi a necessidade de revisitar meu papel como coordenadora pedagógica. Então compreendi que formar professores exige muito mais do que o domínio técnico; é também escuta sensível, presença afetiva/efetiva e abertura ao aprendizado mútuo.

Entretanto, para apoio, ajuda e qualificação do pedagógico, percebi a necessidade de um investimento primordial: minha autoformação. Uma escolha ética e política como forma de tentar devolver àquela comunidade que me acolheu um gesto de reconhecimento e reexistência, a fim de minimizar os impactos oriundos dos vazios ecoados. E nesse trajeto, passei a olhar de forma mais minuciosa questões que permeavam a infância daquele contexto: a carência do sentimento de pertencimento, o distanciamento dos saberes ancestrais, a invisibilidade das histórias que circulam pelas roças, quintais e varandas, convicta de que a escola é espaço de plantar sonhos e construir futuros possíveis.

E assim se consolida a escolha do tema, uma vez que a Educação Infantil (EI), como premissa da Educação Básica, é período de se lançar sementes e criar raízes para o mundo. A consolidação também se estabeleceu ao me afirmar amante da Educação, das crianças com suas infâncias e da potência transformadora dos vínculos que se estabelecem em sala de aula, na tentativa de compreender, enquanto pesquisadora, as tensões entre norma e prática, entre discurso e chão, com o simples desejo de ajudar professores a fazerem a diferença na vida de cada criança, muitas vezes silenciada, negligenciada e privada até mesmo da possibilidade de sonhar. Como salienta Morin (2011, p. 42), “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”. Como prevê a Constituição Federal (CF) brasi-

leira, a criança é um sujeito de direitos (Brasil, 1988). Mas qual o sentido embutido nessa afirmação? Primariamente, a palavra criança nos remete a uma etapa da vida: infância. A primeira e mais importante das etapas, pois nela se dá o desenvolvimento social, emocional e físico, construído gradativamente. Segundo a CF, essa criança é sujeito, palavra que vem do latim “subordinar”, e no Brasil traz a ideia de estar sob a influência ou ação de alguém. Em suma, essa criança, vivendo sua infância, está sob a ação de um adulto. Outrossim, ainda segundo a Constituição, ela tem direitos. Vamos, aqui, nos atentar a um deles: educação de qualidade, com foco em seu desenvolvimento integral.

Enquanto um processo constante de construção, o aprendizado e o desenvolvimento se dão nas interações com o outro, o meio e a sociedade. Ao engajar-se nessas relações de formação e histórica, a criança passa a diferenciar-se e identificar-se em relação ao gênero, etnia e cultura, construindo sua identidade pessoal e coletiva. Contudo, impõe-se o seguinte questionamento: teriam a condição da infância e a maneira como as crianças são percebidas permanecido inalteradas ao longo do tempo? Essa reflexão é de suma importância para a compreensão de como se deu a construção social da infância, bem como seus impactos e implicações nas políticas educacionais.

Adichie (2019) aborda que as histórias fazem quem somos, e elas importam. Cumpre observar que uma única história cria estereótipos, e estereótipos são incompletos, fazendo com que uma história se torne única. Ainda, conforme a autora, algumas histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. Quais histórias foram-nos contadas sobre a infância? Qual concepção de infância foi historicamente construída e como isso se materializou nos documentos normativos que regem a Educação? Tais documentos contribuíram para fortalecer ou limitar o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos?

Durante a história, as distintas concepções de infância formuladas influenciaram práticas sociais e políticas educacionais. Assim, se rejeitamos a história única e compreendemos que “nunca existe uma história única sobre lugar nenhum” (Adichie, 2019, p. 16), teremos acesso às várias narrativas sobre a infância e suas múltiplas perspectivas e implicações para a prática educacional, evitando reducionismo que limite a percepção sobre esse período da vida.

1.2 QUANDO AS PERGUNTAS VIRAM RAÍZES – Pergunta problematizadora

*“Perguntar é cavar:
cada dúvida abre um sulco*

onde a infância germina”.
(Álvaro de Campos)

Entender todos esses aspectos leva às perguntas que dão forma a esta pesquisa: se educação de qualidade é um direito, e direito é inegociável, como é possível garanti-lo sem compreender o lugar da Educação Ambiental no currículo da Educação Infantil? Há como falar em desenvolvimento integral sem abordar a educação ambiental? De que forma tratar a educação ambiental sem reduzi-la a uma abordagem meramente naturalista? Qual a possibilidade de assegurar esse direito sem analisar o que os documentos legais determinam e como essas diretrizes são implementadas na prática pedagógica?

1.3 SEMENTES QUE SE QUER LANÇAR – Objetivos da pesquisa

*“O futuro nasce das sementes
que hoje ousamos guardar”.*
(Lygia Bojunga)

Este estudo terá sua centralidade na análise crítica dos documentos normativos que regem a educação no âmbito da EI: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares da Rede Básica (DCRB), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e os documentos municipais: Referencial Curricular Municipal de Seabra (RCMS), Plano de Trabalho da Educação Infantil de Seabra e as Sequências Didáticas (SD) de 2024 da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos. O intuito é compreender como o que está posto nesses documentos pode garantir (ou limitar) a implementação da Educação Ambiental (EA) na EI, considerando o desenvolvimento integral dessas crianças, na garantia do direito a uma educação de qualidade.

A fim de contemplar tal análise, pretende-se: identificar nesses documentos as concepções de infância; mapear a presença da EA nos marcos legais; analisar práticas pedagógicas locais, a fim de trazer à tona a relação da EA com o que está posto nos documentos e, por fim, propor sequências didáticas alinhadas à EA crítica.

1.4 DESENHO DO CAMINHO QUE A RAIZ PERCORRE – Estruturação da dissertação

*“Todo caminho começa com um traço;
toda pesquisa, com um gesto de cuidar”.*
(Ailton Krenak)

Esta é uma pesquisa que se ancora na Agenda 2030, como uma estratégia para garantir esses direitos, articulando-se diretamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: ODS 3 – vida saudável em todas as idades, meta 3.8, a qual assegura o acesso a serviços essenciais de saúde de qualidade, acesso a medicamentos e vacinas essenciais; ODS 4 – educação de qualidade, tendo como foco as metas 4.2, 4.5, 4.7 e 4.c, reforçando a importância do desenvolvimento integral na primeira infância, a superação das desigualdades educacionais e uma educação para o estilo de vida sustentável, bem como a valorização da formação continuada de professores; ODS 12 – padrões sustentáveis de produção e consumo, meta 12.8, destacando a importância de promover, desde a infância, práticas educativas que estimulem a compreensão das inter-relações entre hábitos de consumo, meio ambiente e sustentabilidade; e ODS 17 – parcerias para a implementação de ações sustentáveis e educacionais, meta 17.17, enfatizando a cooperação entre setores públicos, privados e sociedade civil, como estratégia para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras (ONU, 2015).

Nesse sentido, parte-se da premissa hipotética de que há uma lacuna presente e recorrente na educação infantil, a qual está relacionada a uma educação ambiental de abordagem fragmentada, restrita, pouco articulada e de forma pontual, mesmo diante de marcos legais que regem, orientam o fazer pedagógico e buscam assegurar o direito ao desenvolvimento integral da criança. Esse pressuposto encontra respaldo em Loureiro (2006a), quando diz que escolas – e isso inclui a EI – por vezes reduzem o conhecimento ambiental ao contato sensorial com elementos da natureza, relegando as dimensões políticas, sociais, históricas e culturais do meio.

Torna-se imperativo, desde a primeira infância, permitir às crianças experiências que produzam sentido, fazendo-as perceber que nenhum elemento existe só, que não se separa natureza e cultura, ou o corpo da razão, tampouco o ser humano do mundo. Morin (2011, p. 42) explica que é pertinente contextualizar para a criança, inseparavelmente, sua posição no mundo, e isso inclui saber quem ela é, onde está, de onde veio e para onde vai. São experiências que avivam a corresponsabilidade, amplificam seu olhar crítico e ético, além de estimular aprendizagem e crescimento, integrando valores, atitudes e ações concretas em direção ao desenvolvimento sustentável.

Todavia, embora as crianças sempre tenham existido como seres humanos, conforme afirma Redin (2007), essa existência está fundamentada nas várias concepções que os adultos têm sobre elas. Para alguns, as crianças são seres frágeis e dependentes; para outros, sujeitos de direitos, aprendizes e protagonistas de suas próprias narrativas de vida. Isso implica afir-

mar que a condição humana salientada por Morin pode não ter sido exitosa, pois, ao longo do tempo, concepções sobre a condição do ser humano foram influenciadas pelo contexto histórico, social e cultural, o que inclui as crianças. Isso impossibilita condensar, categorizar e fixar a infância a um conceito inalterável no tempo e no espaço, considerando-o universal, estático e imutável. Ariès (1981) analisa que, no mundo medieval, assim que entrava na fase do desmame e tornava-se mais autônoma em relação aos cuidados maternos, a criança não só era integrada ao mundo adulto, como também era tratada de igual modo. No entanto, já no século XXI, segundo as DCNEI, a criança é considerada um sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura, elaborar sentidos e, dentre outras questões, aprender a partir da interação com o outro e com o meio (Brasil, 2010). Assim, é notória a evolução da concepção de criança, haja vista que anteriormente, pautada no tradicionalismo, esta era vista e tratada como um adulto em miniatura, e atualmente é reconhecida como sujeito histórico, ativo, em desenvolvimento e de direitos. Compreender o percurso dessa dinâmica é crucial na concretização de políticas educacionais que respeitem a infância em sua totalidade, singularidade, pluralidade e complexidade.

Sendo a infância uma etapa em construção, deixa de ser meramente biológica. É expressa em valores, estruturas e formas de organização das sociedades, em cada tempo e em cada lugar: “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, [a criança] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12).

Nessa interação com o ambiente e as pessoas que o compõem, as crianças absorvem conhecimentos e valores culturais, reinterpreta-os, transformando-os. É o princípio da potência da infância agindo ativamente na produção de sentido. A escola, por sua vez, intervém mediando esse processo, como campo fértil de experiências, e uma gama de aprendizagens que respeitem a diversidade, estimulem a autonomia e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças como sujeito histórico e social.

No entanto, é de suma importância destacar a ruptura que ocorre quando a criança ingressa na escola, devido à transição do ambiente familiar para um novo contexto de relações, de ampliação do seu repertório social e cognitivo. Cuidar e educar são práticas indissociáveis no trabalho com a criança pequena, de modo que cuidar não significa apenas atender às necessidades biológicas desses sujeitos, mas oferecer segurança afetiva, respeitar seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando “experiências culturais e sociais que con-

tribuem para o seu bem-estar e desenvolvimento” (Brasil, 2010, p. 17).

Assim, vivenciar as experiências da Educação Infantil é um direito inalienável, fundamentado no (re)conhecimento da identidade da criança, suas crenças, valores e aspirações. Um cenário um tanto quanto provocativo, e nele, um elemento surge como premissa: a educação ambiental, sendo importante articular os saberes e a promoção do engajamento das crianças inseridas num mundo contemporâneo desafiador.

Conforme Leff, “o saber ambiental se forma paulatinamente do encontro de saberes associados às matrizes de ‘racionalidade-identidade-significado-sentido’” (Leff, 2013, p. 119 *apud* Cunha, 2015, p. 33). Para o autor, a educação ambiental é um processo dinâmico que promove um diálogo entre as dimensões ecológicas, sociais, culturais e éticas, ou seja, uma educação de abordagem holística, em que o conhecimento se vincula à vida em sua complexidade. Morin (2011) converge com essa concepção, ao advertir que caso o novo saber não esteja religado ao cosmos que nos envolve, ou seja, à matéria, ao espírito, ao que somos em nossa inteireza, e simplesmente permanecer restrito a um pensamento redutor que isola o humano em uma lógica puramente bioanatômica, esse saber não será integrado, nem transformador, e o ser humano se perderá, como um rastro na areia (Morin, 2011, p. 43).

Ainda, segundo Loureiro (2012, p. 10), no livro *Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política*, a educação ambiental só se realiza quando somos capazes de nos situar no cenário atual e negar propostas de alternativas sustentáveis, sejam ecológicas ou sociais, baseadas em discursos muito usados e repetidos, sem criticidade. Para o autor, o universo da Educação é indiscutivelmente um componente indispensável de qualquer movimento emancipatório.

Morin (2011, p. 46) afirma que o homem, em sua essência, é um ser plenamente biológico e, ao dispor plenamente da sua cultura, conserva, transmite e aprende saberes, pois esta é composta por normas, princípios e formas de aquisição do conhecimento. É na e pela cultura que a humanidade se realiza. Sem isso, o homem se restringiria a um primata de baixa complexidade evolutiva. Assim, Morin (2011, p. 48) nos convoca a pensar na tríade do desenvolvimento humano: o indivíduo e suas autonomias; a sociedade e sua participação nas construções coletivas; e a espécie, havendo o sentimento de pertencer à espécie humana.

Dessa forma, o desenvolvimento infantil não pode ser visto como adaptação e ajustamento, de forma que a educação não pode assumir a lógica bancária, com educandos depositários e educadores depositantes, a partir de uma relação entre os que se julgam sábios com os que julgam nada saber, conforme analisa Freire (2021). Se assim for, as crianças estarão impedidas de desenvolver em si a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo,

como sujeitos e transformadores deste.

Freire (2021) ainda argumenta que a educação deve ser libertadora, problematizadora. A criança é corpo consciente que pensa, sente, age, cria e interage. Para ser exitosa, a educação deve ser um movimento dialógico entre educador e educando, sujeito e mundo, conhecimento construído como um processo coletivo de descoberta, recriação e transformação. Contudo, Loureiro (2012, p. 13) faz uma ressalva: “[...] é imprescindível que os agentes sociais, em seus discursos, não tratem o desenvolvimento sustentável como algo que pode remediar dificuldades, caído literalmente do céu, com baixa problematização sobre suas premissas e meio de realização”.

Em vista do exposto, metodologicamente, adotou-se como técnica principal a análise documental, com abordagem qualitativa, fundamentando-se em estudos de Bardin (2016), Cellard (2008) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Assim, busca-se investigar com profundidade as normas e orientações desses documentos, interpretando suas contribuições, vislumbrando lacunas e potencialidades referentes à EA na EI. De forma complementar, será utilizada a análise de conteúdo, a fim de sistematizar e categorizar os dados de modo rigoroso, garantindo solidez e coerência nos resultados.

Este estudo contempla um recorte inédito do contexto local, sendo considerado um estudo original, que cruza as diretrizes educacionais nacionais, estaduais e municipais e as sequências didáticas da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos, uma instituição rural do município de Seabra/Bahia, na perspectiva da educação ambiental em diálogo com os ODS da Agenda 2030, conectando currículo, fazer pedagógico e o compromisso socioambiental, desde a primeira etapa da Educação Básica.

Sete etapas estruturarão o percurso metodológico: levantamento de documentos, leitura flutuante, análise de conteúdo, análise histórica, construção de matriz de análise, comparação entre documentos nacionais e municipais e contextualização dos dados coletados. O intuito é tornar o tema claro, coerente e de apresentação profunda. Assim, após deixar clara a questão que norteia esta pesquisa, justificativa do tema frente à sua relevância, além dos objetivos geral e específicos, expõe-se o embasamento teórico conceitual que sustenta a análise. Ainda, na sequência, será apresentada, de forma mais aprofundada, a metodologia adotada, com detalhamento da técnica e estratégias de análise.

Empiricamente o trabalho se divide em cinco seções. A primeira traz as considerações iniciais, o embasamento teórico-conceitual e a metodologia utilizada na pesquisa. A segunda aborda a EA na perspectiva da EI, as concepções de criança, infância e desenvolvimento humano, as bases legais para a EA na EI, e traz os documentos analisados, situando as discus-

sões sobre a Educação Infantil e a Educação Ambiental. A terceira apresenta o *locus* da pesquisa, a vivência da pesquisadora e sua relação com o *locus* pesquisado, o currículo da Educação Infantil vigente no município, as sequências didáticas analisadas e a articulação desses elementos com os ODS 4 e 12. A quarta seção se dedica à elaboração de sequências didáticas como instrumento de suporte pedagógico para a promoção da educação ambiental na Educação Infantil, a partir das observações da pesquisadora no que tange às necessidades do contexto escolar, em diálogo com os ODS 3, 4, 12 e 17. Por fim, a quinta e última seção apresenta as considerações finais, principais contribuições da pesquisa, recomendações e possíveis desdobramentos futuros.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

“No mundo medieval, a criança era vista como um pequeno adulto, um adulto em miniatura, sem um estatuto particular que a diferenciase”.
(Ariès, 1981, p. 41)

2.1 AS RAÍZES QUE NOS PRECEDEM – Saberes e sentidos que nutrem a pesquisa

“As raízes que nos antecederem escrevem no corpo a memória do que fomos e do que podemos ser”.
(Leda Maria Martins)

A pesquisa visa contribuir para a garantia do desenvolvimento integral da criança enquanto sujeito de direitos, partindo do princípio de que direito é inegociável e deve simplesmente ser assegurado. Direito de construir seu próprio conhecimento, experienciando a interação no meio sociocultural que, de forma direta, influencia todo o processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a fundamentação conceitual desta pesquisa organiza-se em cinco eixos interdependentes, essenciais para a análise crítica da implantação/implementação da Educação Ambiental na Educação Infantil, em diálogo com concepções pedagógicas e documentos normativos.

2.1.1 Criança e infância: de palavra negada à palavra ouvida

“Infância é o território onde o mundo aprende a pronunciar seu primeiro afeto”.
(Clarice Lispector)

Políticas públicas, fazer pedagógico, bem como a concepção de infância e o tratamento da sociedade em relação à criança, foram impactados, ao longo da história, por profundas transformações e significativas ressignificações.

Por várias décadas, obediência, invisibilidade e negação da palavra marcaram a infância como uma etapa menor da vida. Geni Guimarães (2013, p. 60), em seu conto *Metamorfose*, no livro *Leite do Peito*, relembra uma cena vivida na escola, ainda na década de 1950: “Crianças não opinam, não decidem nada. Nem votam! Criança só ouve, quando pode. Ah! Mas se elas pudessem...”. Essa narrativa evidencia uma infância silenciada, limitada a escutar sem poder intervir. Uma escola normalizada enquanto espaço ocupado por corpos presentes e vozes ausentes.

A exposição na narrativa de Guimarães dialoga profundamente com a concepção de infância apresentada por Philippe Ariès em sua obra *História Social da Criança e da Família*.

Analisando historicamente o conceito de infância, Ariès (1981, p. 10) descreve como anteriormente essa etapa foi reduzida à fragilidade e impermanência. Assim que a criança apresentava algumas habilidades físicas com autonomia, era imediatamente inserida no universo adulto, e nele participava de seus jogos, tarefas e responsabilidades. A família não assegurava, nem controlava valores e saberes aprendidos. Havia aprendizado ao observar e auxiliar os adultos em suas atividades. O período no âmbito familiar era muito breve, podendo ser considerado insignificante – uma “passagem” –, sem tempo ou razão para criar memórias ou tocar a sensibilidade.

Se não havia reconhecimento em sua especificidade, tampouco haveria valor em seus direitos, necessidades ou possibilidades. E isso perdurou por muitos anos, até a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988, que em seu artigo 227 reconhece a criança como prioridade absoluta, assegurando-lhe o direito à vida, à dignidade, ao respeito e à educação. Uma conquista, uma construção histórica recente, de modo que, a partir dela, ampliaram-se os debates intersetoriais entre saúde, assistência e educação, firmando a criança como sujeito de direitos desde os primeiros anos de vida.

Reconhecer isso e analisar como esse processo histórico é contemplado nos documentos normativos que regem a Educação é crucial para repensar práticas pedagógicas que assegurem o desenvolvimento infantil em sua integralidade.

2.1.2 Desenvolvimento humano: caminhos que a infância percorre

*“Toda criança carrega dentro de si
um mapa do possível”.*
(Lev Vygotsky)

Jean Piaget, em seus estudos pautados na observação, concluiu que o desenvolvimento cognitivo infantil é fruto de uma prática ininterrupta, em que a criança, ao seu tempo e modo, adquire novos conhecimentos, e, a partir daí, entra num processo de adaptação, organização e equilíbrio. Outra conclusão é que todo ser vivo possui uma capacidade inata de autorregulação, que não depende de agentes externos; ela é própria, interna e espontânea, e, por sua vez, fundamental na construção de saberes que tenham sentido e significado, bem como no desenvolvimento físico e intelectual (Pulaski, 1986).

Nessa perspectiva, há uma distinção entre o pensamento infantil e o pensamento adulto, pois a criança ainda não possui estruturas cognitivas que lhe permitam abstrair e resolver problemas complexos. Um exemplo disso é o fato de que uma criança de cinco anos não adquiriu estruturas lógicas necessárias para aprender cálculos (Pulaski, 1986). Gradualmente, a

partir da interação com o meio e do equilíbrio entre assimilação e acomodação, isso ocorrerá.

A assimilação é exigida quando a criança se depara com novos conhecimentos frente aos já existentes. Em seguida, ela entra no processo de acomodar esses novos conhecimentos, ocorrendo a interação entre assimilação e acomodação, o que leva ao terceiro processo: o da equilibrção. E assim se dá o desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1985) afirma que esse processo acontece em quatro estágios sequenciais e contínuos. O primeiro ocorre desde o nascimento e o quarto a partir dos doze anos. A evolução de sua capacidade de organização e adaptação, do equilíbrio entre assimilação e acomodação, será um fator determinante na transição desses estágios, fazendo com que o pensamento infantil se torne cada vez mais complexo e abstrato ao longo do tempo. Nesse sentido, a criança, diante do ambiente e de forma ativa, busca compreender e transformar o mundo, em resposta às suas necessidades (Pulaski, 1986). Por isso, a experiência direta, a interação com o meio e as relações sociais são reflexo da adaptação infantil.

É fato que, desde o nascimento até os primeiros anos de vida, mesmo antes da escolarização formal, a criança interage com o meio e com as pessoas ao seu redor. Nesse tempo, ocorre a aprendizagem infantil, de forma que, nesse período, a criança já desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Vygotsky (1988) ressalta que a memória é a base para organizar funções psíquicas, o que a torna imprescindível desde a primeira infância. Partindo da observação, imitação e interações sociais, a criança constrói saberes.

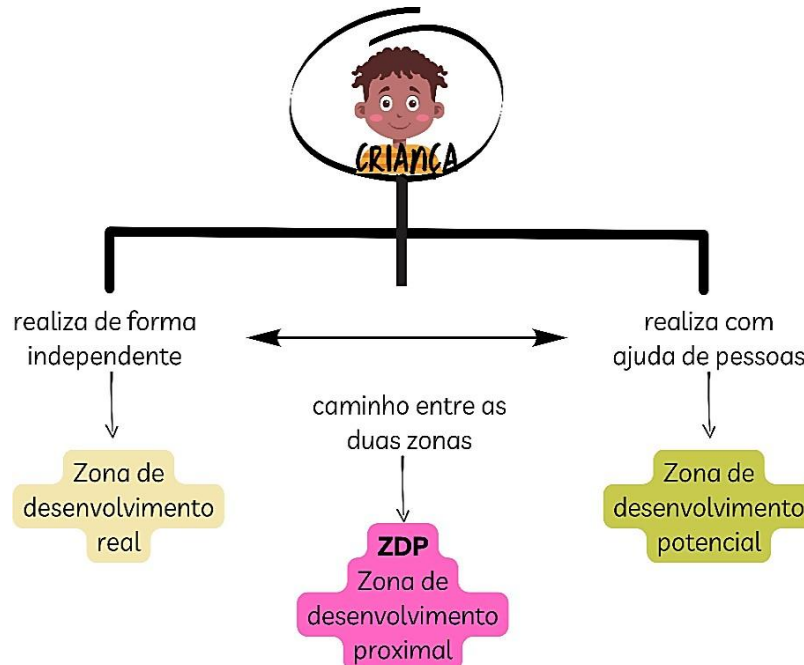
Ao adentrar o âmbito escolar, a criança repertoria saberes adquiridos na família e na sociedade. O desenvolvimento da linguagem é favorecido pela exposição contínua ao diálogo, e a formulação de perguntas demonstra um processo de aprendizagem ativo, que ocorre tanto de forma espontânea quanto mediada por adultos.

A teoria de Vygotsky (1988) destaca a relação indissociável entre aprendizagem e desenvolvimento, entendendo que ambos se influenciam mutuamente. A aprendizagem não é mero reflexo do desenvolvimento, mas um fator que o impulsiona, sendo mediada principalmente pela linguagem e pelas interações sociais, fundamentais na construção do conhecimento e da subjetividade da criança. É nessa direção que o autor defende que a aprendizagem pode anteceder e acelerar o desenvolvimento, contribuindo diretamente para a maturação infantil (Vygotsky, 1988).

Vygotsky (1988) ainda destaca a importância da interação social no aprimoramento das funções psicológicas superiores, como a memória voluntária, a atenção seletiva e o pensamento lógico. Para que o aprendizado seja significativo, conforme o autor, é necessário criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Figura 1), na qual a aprendizagem ocorre de

forma orientada e intencional, promovendo avanços cognitivos consistentes.

Figura 1 – Zona de desenvolvimento proximal.



Fonte: Elaboração própria da autora com base em Vygotsky (1988).

Nesse ponto, esta pesquisa assume um cuidado a mais: ler Vygotsky não como modelo que trata o desenvolvimento infantil como mera sequência de etapas internas, mas numa perspectiva histórico-cultural, de entender o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, que são funções psíquicas especificamente humanas, não como dadas ao nascer, mas constituídas ao longo da vida, pela apropriação da experiência social e dos recursos culturais disponíveis.

Para tanto, a leitura de Zoia Prestes (2010) se faz necessária para esta pesquisa, em especial pelo rigor conceitual do termo zona de desenvolvimento proximal (ZDP), extremamente utilizado em pesquisas sobre a infância. A análise de Prestes (2010) acerca das traduções de Vigotski no Brasil mostra como alguns equívocos interpretativos de tradução resultaram em textos empobrecidos do pensamento do autor, sobretudo no campo educacional.

De acordo com a autora:

As primeiras traduções desse conceito [...] denominaram-no de *zona de desenvolvimento proximal*. Outra escolha foi ‘zona de desenvolvimento imediato’. Alterou-se uma palavra [...] mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como *zona blijaichego razvitia* (Prestes, 2010, p. 169, grifos da autora).

Segundo Prestes, o mais importante do conceito de Vygotsky não é a proximidade entre níveis. O que de fato cria condições para o avanço da criança é a ação colaborativa.

Ao analisarmos esse trecho, percebemos que Vygotski diz claramente que a *zona blijaichego razvitia* é exatamente aquilo que a criança consegue fazer **com a ajuda do adulto**, pois o que ela faz sem a ajuda [...] já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual (Prestes, 2010, p. 170, grifos da autora).

Isso implica dizer que a garantia de desenvolvimento está condicionada às possibilidades, sendo construída na relação e não na ZDP. Enfaticamente, Prestes afirma que “Vygotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa – seja do adulto ou entre pares – cria possibilidades para o desenvolvimento” (Prestes, 2010, p. 169).

Outro equívoco recorrente alertado por Prestes é confinar a ZDP apenas ao âmbito escolar, como se sua existência existisse atrelada exclusivamente na relação professor-aluno. Ela afirma que:

O segundo equívoco [...] é reduzir a *zona blijaichego razvitia* somente à relação aluno x professor [...] como se tivesse somente lugar na atividade escolar. Vygotski [...] atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na manipulação com objetos e na atividade de brincadeira (Prestes, 2010, p. 170-171, grifos da autora).

Essas são contribuições centrais para esta pesquisa, pois, ao reconhecer a infância como social, histórica e cultural, e que seu desenvolvimento está intrinsecamente ligado a práticas culturais, do território e das relações que nutrem o cotidiano, inclusive as ambientais, a mediação, a linguagem, a colaboração e o contexto se tornam pilares da aprendizagem. Dessa forma, a Educação Ambiental torna-se um espaço que instaura práticas de colaboração, diálogo e investigação, expandindo as leituras que as crianças elaboram sobre si, os outros e o mundo.

2.1.3 Educação: entre complexidade, amorosidade e reexistência

“Educar é fazer mundo com o outro,
e não apesar dele”.
(Paulo Freire)

O epistemólogo contemporâneo Edgar Morin, em sua abordagem da complexidade, propõe religar saberes que no percurso histórico foram tratados como compartimentos estan-

ques. Na visão do autor, entender que “a inteligência cega destrói os conjuntos e a totalidade isola todos os objetos daquilo que os envolve” (Morin, 2005, p. 18) é uma premissa. Tal entendimento significa dizer que tanto o todo quanto as partes se coimplicam e se necessitam. A condição humana, tanto biológica quanto cultural, faz do sujeito um ser inacabado, em constante construção. Nesse sentido, a educação assume sua verdadeira função: a de relacionar, articular e criticar, pondo de lado a fragmentação.

Uma vez que a fragmentação assina uma sentença, impedindo o sujeito de compreender a complexidade da vida em sociedade e, por sua vez, refletir sobre seus dilemas éticos, ambientais e sociais, é essencial que a educação permita ao sujeito “estar aqui”, no planeta, ou seja, viver, partilhar e comunicar ações que só podem ser efetivamente construídas nas e pelas culturas singulares (Morin, 2005). Nessa lógica, a educação age mediando sujeito e mundo, contribuindo para seu desenvolvimento em sua integralidade e interdependência, um dos sete saberes necessários à educação do futuro, denominado “identidade terrena”, conforme defende o autor.

Ao pensarmos que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade reside no fato de tentarmos conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos esses aspectos. Desse modo, perceberemos que é aí que reside a complexidade. Enquanto isso, pensar de forma simplificada, ou separa esses diferentes aspectos, ou os unifica através de uma redução mutiladora (Morin, 1998).

Paulo Freire, educador, filósofo e pensador brasileiro comprometido com a vida, que pensa não só em palavras, mas na existência, traz uma pedagogia em que a vida é ponto de partida, meio e fim. O educador explicita que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 2021). Isso ocorre porque sujeitos históricos se encontram, refletem juntos sobre sua realidade, ampliam sua percepção e assumem a responsabilidade de transformá-la. Contudo, o autor acentua a amorosidade enquanto gesto ético-político de escuta e diálogo com o outro, comprometida com a humanização e a libertação, como dimensão essencial da educação.

Não há amorosidade que não tenha sua raiz enfiada na história, na escuta ativa, no saber popular, e que não reconheça as múltiplas vozes que compõem os territórios educativos. Segundo Freire, a amorosidade transforma a educação, sendo um processo libertador, no qual o sujeito é protagonista da construção do conhecimento. Nesse sentido, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Para Lopes (2022, p. 11), é na aproximação das condições éticas e responsivas envol-

vendo o ser e o estar das crianças no mundo que a amorosidade se configura. Nessa perspectiva, a criança passa a ser reconhecida como sujeito que cria cultura, produz espaços geográficos e atribui sentidos às experiências que vive. Uma postura que rompe lógicas adultas e adultocêntricas que historicamente negam/negligenciam existências infantis, alienando-as a egocentrismos adultos e a concepções normativas de desenvolvimento.

Ainda segundo Lopes, trata-se de uma amorosidade espacial, compreendida como uma relação ética e política que afirma as crianças como criadoras de territórios, tempos e formas singulares de existir. Pois é na relação com o outro que nos constituímos humanos, uma vez que a amorosidade nos toca no humano. Para o autor, o amor configura-se como uma categoria ética, pois diz respeito à não indiferença, à escuta ativa, sensível e dialógica com o outro, sempre mediada pelo mundo. Nesse contexto, nasce o desejo de descolonizar nossas subjetividades por vezes únicas e universalizantes, através de “corpos, vozes, cognições, emoções e afetividades” (Lopes, 2022, p. 12) historicamente silenciadas e subalternizadas das crianças e seus saberes espaciais.

Nessa trilha, o pensador e agricultor quilombola Antônio Bispo dos Santos (“Nêgo Bispo”) denuncia a educação, ao denominá-la escolarização do esquecimento, uma vez que privilegia a lógica da escrituração. O autor ainda salienta que tal educação não nos ensina a lembrar, mas a esquecer: é como se fôssemos para a escola aprender o que está nos livros e pôr de lado o que está em casa. Um fato comprobatório é que a instituição escolar historicamente tentou substituir os mestres da oralidade e seus contratos de vida por contratos escritos (Santos, 2023). Ao debruçar sobre sua obra, é nítida a crítica do autor quanto à educação formal, estruturada sobre a lógica eurocentrada, e na qual, ao adentrar o chão da escola, vivenciamos que, por vezes, os modos de ser, viver e saber das comunidades são desconsiderados, e os modelos tradicionais, legitimados, invisibilizando a oralidade, os saberes da terra e os fundamentos ancestrais, sejam eles oriundos de pessoas negras, indígenas ou simplesmente camponesas. Ainda pior: transformam-se histórias e memórias em elementos sem valor no território urbano e mercantilizado (Santos, 2023).

Diante desse cenário tão caótico, Santos apresenta o conceito de *reexistência*. Um conceito além da resistência, que é o ato de reagir ao opressor. Em contrapartida, a reexistência é uma afirmação de um modo próprio de viver, como ato político e pedagógico, ancorada na ancestralidade e oralidade. Reexistir é uma escolha consciente, com um viés pautado na cultura, na história e no território (Santos, 2023). Reexistir é reivindicar uma educação que reconheça a terra como biblioteca e o território como espaço legítimo de produção de conhecimento. “Tudo o que sabemos vem da nossa relação com o chão” (Santos, 2023, p. 2), afirma

o autor, ao narrar sua infância aprendendo com pássaros, ventos, águas, frutos e caminhos. É importante dispor de uma educação que proponha a mesma legitimidade das práticas convencionais quanto das ações formativas territorializadas, como plantar, colher, contar histórias e cuidar do outro. Além disso, o autor traz a noção de *confluência*, um encontro de saberes que se amplia mutuamente, sem perder sua raiz (Santos, 2023, p. 3-4), reforçando a defesa de uma educação que se faz no entrelaçar das experiências, das práticas comunitárias e dos modos de existir que as escolas tradicionais insistiram em apagar.

Os três autores, Morin, Freire e Santos, convergem o pensamento numa educação enraizada, ética e sensível, conectada com a vida real, com o chão onde se pisa, seja nos quintais ou terreiros, bem como nos corpos que se movem e com as histórias que se contam, seja nos encontros ou nos silêncios; e isso não é possível se limitando à sala de aula. Como nos ensina Santos (2015, p. 45), “mesmo que queimem os livros, não queimarão a oralidade; mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os significados; mesmo queimando nosso povo, não queimarão a ancestralidade”. É nessa radicalidade amorosa que se funda o compromisso ético desta pesquisa: semear uma educação de reexistência, em que cada criança possa crescer entrelaçada às raízes de sua terra, sua memória e sua comunidade.

2.1.4 Educação Ambiental: Território, infâncias e justiça ecológica

*“Cuidar da terra é devolver a ela
o que a infância nos empresta: encantamento”.*
(Carolina Maria de Jesus)

Esta integralidade convoca a dimensão ambiental, sem dissociá-la de aspectos como infância, território e justiça ecológica, o que nos leva ao quarto eixo dessa fundamentação teórica, apoiando-nos nas contribuições de Leff (2011), Loureiro (2006a), Richard Kahn (2010) e Carvalho (2025), autores que compreendem a educação ambiental como uma práxis crítica orientada pela racionalidade ambiental, dimensão política da educação e centralidade da vida em todas as suas formas. Nesse quesito, a educação ambiental desde a infância é um processo ético, histórico e territorializado, no qual as crianças são reconhecidas como sujeitos em constituição, capazes de desenvolver sensibilidades, vínculos e sentidos que integram cultura, natureza e justiça social na construção de modos de vida sustentáveis. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva, ao indicar a necessidade de inserção da Educação Ambiental desde a Educação Infantil, por meio de uma abordagem interdisciplinar (Brasil, 2017). No entanto, a implementação desse princípio ainda enfrenta diversos desafios que precisam ser identificados e enfrentados.

No campo acadêmico, embora estudos como os de Loureiro (2006a) e Lima e Silva (2018) abordem a educação ambiental em contextos escolares, ainda são raras as pesquisas que analisam o cruzamento entre documentos normativos, sequências didáticas e práticas pedagógicas em escolas públicas rurais. Moura, Souza e Andrade (2023) destacam que, mesmo com a inclusão da EA na BNCC, persistem desafios como a ausência de formação continuada e de materiais didáticos adequados nas redes municipais. De forma semelhante, Oliveira e Costa (2022) identificam resistência à abordagem crítica da EA na Educação Infantil. Nesse cenário, esta pesquisa propõe-se a contribuir com o debate, investigando o contexto específico da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos, situada em Seabra (BA).

A Educação Ambiental na Educação Infantil é essencial para fomentar uma consciência ecológica crítica desde os primeiros anos de vida. Diferente de abordagens pontuais, sua essência reside na compreensão sistêmica das relações entre sociedade e natureza. Assim, promove valores, atitudes e comportamentos sustentáveis por meio de uma abordagem contextualizada, interdisciplinar e emancipadora, estimulando reflexões sobre justiça social, direito ao meio ambiente e sustentabilidade.

A perspectiva crítica e dialógica da Educação Ambiental, inspirada em Paulo Freire (2021), valoriza a experiência infantil, incentivando a reflexão e a ação sobre a realidade socioambiental. Na perspectiva freiriana, a EA deve ir além da sensibilização para a preservação ambiental e envolver um diálogo sobre os impactos das relações humanas com o meio ambiente, problematizando as desigualdades socioambientais. Nesse sentido, as crianças devem ser protagonistas ativas no processo educativo, sendo estimuladas a compreender criticamente o mundo que as cerca e a perceber como as relações sociais, políticas e econômicas influenciam a degradação ambiental. Essa visão reforça a necessidade de uma EA que seja participativa, contextualizada e baseada no cotidiano das crianças.

Leff (2011) associa a crise ambiental atual à crise dos modelos de conhecimento e desenvolvimento da sociedade industrial. Criticando a visão fragmentada da realidade, o autor defende que a Educação Ambiental deve promover uma abordagem holística, capaz de integrar dimensões ecológicas, sociais, econômicas e culturais. Para o autor, a EA deve promover a ressignificação dos saberes, permitindo que os sujeitos compreendam sua relação com o meio ambiente de forma plural e interdependente. Além disso, o conhecimento ambiental precisa emergir da articulação entre saberes científicos e tradicionais e, no âmbito educacional infantil, impõe-se valorizar as vivências das crianças com/no seu território, promovendo autonomia e pensamento crítico desde os primeiros anos.

Loureiro (2006a) propõe uma Educação Ambiental crítica e emancipadora que vá além

da simples transmissão de conteúdos ecológicos e enfrente as dimensões sociais e políticas da questão ambiental. Para o autor, muitas práticas escolares carecem de conexão com temas como justiça ambiental e equidade e desigualdade social. Assim, defende que, desde a infância, a EA deve ser vivencial, participativa e integradora, articulando-se como eixo transversal do currículo. Isso implica promover o contato direto com a natureza, valorizar os saberes tradicionais, estimular o pensamento crítico sobre o consumo e favorecer o protagonismo infantil em ações ambientais no cotidiano escolar e comunitário.

Richard Kahn, referência internacional no campo da ecopedagogia e da educação ambiental crítica, sustenta que a crise ecológica planetária exige uma reconstrução epistemológica da própria pedagogia crítica, historicamente marcada pelo antropocentrismo. Para Kahn (2010), a Educação Ambiental não pode estar meramente reduzida a conteúdos, atitudes ou ajustes comportamentais; antes de tudo, deve ser uma práxis orientada pela centralidade da vida e pela justiça ecológica. Nesse sentido, a ecopedagogia articulada à interdependência, ética e ao pertencimento, reconhece humanos e não humanos como integrantes de uma teia de relações. No campo da Educação Infantil, a Educação Ambiental precisa permitir que as crianças desenvolvam vínculos afetivos, sensíveis e éticos com todo o ambiente, através de experiências corporais, territoriais e relacionais que favoreçam a compreensão do cuidado com a vida como valor estruturante desde os primeiros anos.

Carvalho (2025) compreende a Educação Ambiental como uma mediação político-pedagógica voltada à formação do sujeito ecológico, em construção social, histórica e ética. A autora faz crítica a abordagens naturalistas e moralizantes da EA, defendendo uma perspectiva socioambiental que integra natureza, cultura e sociedade em um mesmo campo relacional, articulando saberes, valores, atitudes e sensibilidades, orientando-se por uma ética ambiental comprometida com a justiça social e ambiental. No contexto infantil, reforça a importância da valorização do território vivido, das experiências cotidianas e da escuta das crianças, enquanto sujeitos em formação que produzem sentidos sobre o mundo. Assim, a EA na Educação Infantil deve ter como centralidade a construção de pertencimento, responsabilidade e participação desde cedo, em diálogo com os contextos socioculturais nos quais as crianças vivem.

Embora a BNCC reconheça a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil, ela não estabelece diretrizes específicas sobre como implementá-la de forma crítica e transformadora (Brasil, 2017). No entanto, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) enfatizam que a EA deve estar integrada ao currículo de maneira transversal, articulando-se com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Brasil, 2010).

Além disso, a Educação Ambiental está diretamente relacionada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente ao ODS 4 – Educação de Qualidade –, que defende uma educação inclusiva e equitativa; e ao ODS 12 – Consumo e Produção Sustentáveis –, que incentiva práticas de conscientização ambiental desde a infância. Contudo, apesar desses avanços normativos, a implementação da Educação Ambiental na Educação Infantil ainda enfrenta desafios.

A Educação Ambiental na Educação Infantil deve ser compreendida como uma ferramenta de transformação social, e não como um conjunto de ações pontuais ou conteúdos marginais. Nesse sentido, seu papel é favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica nas crianças sobre as questões socioambientais. As perspectivas de Freire (1988), Leff (2011) e Loureiro (2006a), Kahn (2010) e Carvalho (2025) convergem ao defender uma EA emancipadora, interdisciplinar e enraizada no contexto sociocultural das infâncias.

Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento da Educação Ambiental na Educação Infantil, garantindo que essa abordagem seja incorporada de maneira crítica e significativa, potencializando o papel da escola como um espaço de formação cidadã, democrática e sustentável. Com isso, espera-se, ao final da pesquisa, apresentar não apenas uma análise crítica dos documentos e das práticas observadas, mas também propor estratégias pedagógicas que possam fortalecer a integração da educação ambiental no cotidiano da Educação Infantil. A expectativa é que os resultados contribuam para o avanço do debate sobre educação ambiental de forma crítica em contextos escolares públicos, rurais e comprometidos com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial os de números 4, 12 e 17.

2.1.5 Análise documental: quando as raízes encontram o papel

*“O documento é semente dormida:
ao tocá-lo, o passado volta a germinar”.*
(Michel de Certeau)

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da análise documental dentro da abordagem qualitativa, tendo como base conceitual os estudos de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Cellard (2008), Godoy (1995), Minayo (2009), Gil (2008), Creswell (2007) e Bardin (2016).

A compreensão do conceito de documento é fundamental para a pesquisa acadêmica. Phillips (1974) o define como qualquer material escrito que possa servir de fonte de informação sobre o comportamento humano. Já Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) ampliam essa

definição, incluindo desde declarações oficiais e registros de fatos até arquivos digitais, conforme também apontado por Houaiss (2008).

Para Cellard (2008), os documentos são vestígios que servem como evidências de acontecimentos históricos e sociais, sendo fundamentais para reconstituir fatos do passado. Em muitos casos, constituem a única fonte disponível, o que os torna essenciais para a análise e interpretação de processos nas ciências sociais. Conforme afirma o autor:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Godoy (1995) amplia a noção de documento ao incluir, além de textos escritos, materiais como imagens, fotografias, filmes e dados estatísticos. A autora os classifica em primários, quando elaborados por quem vivenciou diretamente os fatos, e secundários, quando produzidos por terceiros. Assim, documento é toda fonte de informação ainda não submetida a análise sistemática.

Cabe ao pesquisador considerar não apenas o conteúdo dos documentos, mas também seu contexto, uso e função. Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental visa produzir novos conhecimentos e ampliar a compreensão sobre os fenômenos investigados, a partir da análise de dados extraídos diretamente dos documentos.

Para esses autores, a análise de documentos é um procedimento metodológico essencial nas ciências sociais, pois grande parte das investigações baseia-se em fontes escritas ou não escritas. A depender do objeto e dos objetivos da pesquisa, essa análise pode ser a estratégia central, ou atuar de forma complementar na interpretação dos dados.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental, além de reunir e examinar fontes, visa à produção de novos conhecimentos e à ampliação da compreensão dos fenômenos investigados. Essa abordagem possibilita uma análise crítica da evolução dos temas ao longo do tempo, contribuindo para perspectivas mais aprofundadas e contextualizadas.

Creswell (2007) destaca que a pesquisa qualitativa deve seguir uma estrutura lógica, iniciando pela definição do problema, seguida da revisão da literatura, da identificação do público-alvo e, por fim, da explicitação dos objetivos centrais. Esse encadeamento garante a consistência e o rigor metodológico necessários à construção de um estudo sólido e bem fundamentado.

Gil (2008) complementa essa perspectiva, ao destacar que o sistema conceitual de uma pesquisa é estruturado a partir da formulação do problema, da construção de hipóteses e da identificação das relações entre variáveis. À medida que o pesquisador segue essa sequência lógica de forma gradativa, a investigação assume um caráter coerente, fundamentado em conceitos e proposições bem delimitadas.

Segundo Gil (2008), a pesquisa científica é um processo formal e sistemático que tem por objetivo tanto o avanço do conhecimento acadêmico quanto a promoção de impactos sociais relevantes. Sua essência reside na busca por respostas a problemas investigativos, orientada por procedimentos metodológicos rigorosos e pela produção de conhecimento válido e confiável. Para esse autor, os documentos constituem fontes fundamentais em investigações de cunho histórico, pois permanecem acessíveis mesmo após longos períodos, permitindo análises aprofundadas e contextualizadas dos fenômenos.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo possibilita ao pesquisador explorar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto investigado. Esse processo exige a habilidade de compreender a comunicação como um receptor comum, mas também de identificar significações mais profundas. O rigor metodológico, conforme a autora, está diretamente ligado à descrição detalhada do percurso da pesquisa e à justificativa das escolhas feitas ao longo do estudo.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aprimoramento, aplicáveis a diversos tipos de discursos. Seu objetivo é interpretar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos a temas ou fenômenos, por meio de técnicas sistemáticas e objetivas de descrição das mensagens. Esses procedimentos permitem inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das comunicações analisadas (Bardin, 2016).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é composta por instrumentos metodológicos refinados que permitem examinar discursos em diferentes formatos e suportes. Essa abordagem possibilita ao pesquisador compreender os significados atribuídos pelos sujeitos, ao mesmo tempo que o desafia a captar sentidos além do óbvio, interpretando mensagens implícitas na comunicação (Bardin, 2016).

Dessa forma, a análise de conteúdo permite uma investigação rigorosa e sistematizada, fundamentada na descrição clara e detalhada do percurso metodológico adotado pelo pesquisador, bem como na justificativa das escolhas feitas ao longo do processo. Em síntese, trata-se de um conjunto de técnicas de análise da comunicação que visa interpretar os conteúdos sob diferentes perspectivas (Bardin, 2016).

Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo organiza-se em três fases fundamentais e interdependentes, que devem ser conduzidas com rigor metodológico, para assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados, uma vez que a omissão ou condução inadequada dessas etapas pode comprometer a coerência da análise e enfraquecer as conclusões da pesquisa.

A autora caracteriza a pré-análise como o momento inicial da investigação, no qual o pesquisador realiza a leitura preliminar dos materiais, sistematiza ideias, diferencia documentos relevantes daqueles menos pertinentes e define o *corpus* de análise. Bardin (2016) entende que essa etapa é essencial para organizar a pesquisa, orientar a seleção dos documentos mais pertinentes e permitir o aprimoramento das hipóteses iniciais, assegurando consistência às fases seguintes e favorecendo uma interpretação aprofundada dos dados.

A exploração do material constitui a segunda fase da análise de conteúdo e corresponde ao núcleo do processo analítico. Nesse momento, ocorre a codificação, entendida por Bardin (2016) como a conversão de dados brutos em unidades significativas de análise, permitindo organizar informações e ampliar a objetividade interpretativa. Essa etapa conduz à categorização, que, segundo a autora, pode ocorrer de modo apriorístico – definido previamente com base no referencial teórico –, ou não apriorístico, construído a partir dos padrões e recorrências identificados nos documentos.

A etapa final corresponde ao tratamento dos resultados e à interpretação, momento em que os dados categorizados são analisados de forma aprofundada. Bardin (2016) destaca que essa fase busca atribuir sentidos às informações e articulá-las ao referencial teórico, considerando elementos centrais da comunicação, como mensagem, suporte e a relação entre emissor e receptor. A autora enfatiza que a interpretação deve ir além da simples descrição, permitindo compreender implicações e relações contextuais dos achados, garantindo que a análise contribua de maneira significativa para a produção de conhecimento.

Minayo (2009) alerta para desafios que podem comprometer a análise documental, como a falsa impressão de que os dados revelam a realidade de forma imediata, o que pode ocorrer quando há familiaridade excessiva com os documentos ou interpretações precipitadas. A autora aponta ainda dois obstáculos adicionais: a ênfase excessiva em aspectos técnicos em detrimento do conteúdo – que compromete a profundidade analítica – e a desconexão entre a fundamentação teórica e a prática investigativa – que pode resultar em interpretações fragmentadas ou incoerentes. Para enfrentar tais desafios, Minayo (2009) propõe uma análise documental pautada em postura reflexiva e criteriosa, que permita interpretar os dados de forma aprofundada, confrontar pressupostos, evitar vieses e contextualizar achados em bases teóri-

cas e culturais sólidas, ultrapassando a descrição e mantendo a relevância científica e social dos resultados.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

*“Quem caminha
pergunta ao chão por onde passar”.*
(João Cabral de Melo Neto)

3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

“Metodologia é o modo como a gente aprende a escutar o que os dados cochicham”.
(Minayo)

Sendo esta uma pesquisa de abordagem qualitativa, busca melhor compreender os fenômenos pesquisados em seu contexto natural, bem como o ambiente em que ocorrem e do qual fazem parte. Minayo (2009) explica que metodologia envolve o pensamento do autor e a ação que o impulsiona a compreender a realidade. Para ela, metodologia é um elemento interno da teoria, um processo criativo que articula pensamento, conteúdo e prática investigativa.

Assim, nesta pesquisa dedicada à análise dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências, abrangendo seus valores, crenças, aspirações, motivações e atitudes, busca-se compreender como os documentos normativos e pedagógicos, bem como as práticas da Educação Infantil expressam concepções e desafios relacionados à implementação da Educação Ambiental, priorizando a interpretação das relações entre diretrizes legais, práticas educativas e contextos institucionais.

Além da análise documental e de conteúdo (Figura 2), de forma complementar, a pesquisa traz o relato de experiência de um profissional da Educação Infantil que teve contato com as experiências desenvolvidas no âmbito deste estudo e aplicou-as de forma parcial. Esse relato não possui caráter de coleta sistemática de dados empíricos, mas se torna uma fonte complementar, um dispositivo de validação prática para ampliação e compreensão do fenômeno investigado, compreendido como evidência qualitativa de aplicabilidade e replicabilidade do produto educacional, em consonância com os objetivos de um mestrado profissional. Sua função não é generalizar resultados, e sim, permitir vislumbrar como determinadas propostas pedagógicas, ao serem apropriadas por outros sujeitos e contextos, mantêm sua coerência conceitual, sua intencionalidade educativa e sua potência formativa.

3.1.1 Levantamento documental

*“Nenhuma raiz cresce
sem antes vasculhar a terra”.*
(Edgar Morin)

Segundo Lüdke e André (1986), a seleção de documentos em uma pesquisa não ocorre de forma aleatória, sendo orientada por propósitos definidos, hipóteses e objetivos previamente estabelecidos. Esse direcionamento é fundamental para garantir a relevância e a coerência do *corpus* documental, em relação ao problema investigado.

Para Evangelista (2012), os documentos expressam determinações históricas e constituem a base essencial do *corpus* da pesquisa. A análise documental, portanto, exige uma reflexão minuciosa e uma leitura crítica que considere a natureza, o contexto e a confiabilidade da fonte, possibilitando uma interpretação consistente e fundamentada.

O principal instrumento de investigação nesta pesquisa é o próprio pesquisador, responsável por selecionar e analisar documentos diversos. Entre os desafios que se impõem, estão a adoção de uma postura ativa, a sistematização rigorosa das informações, a realização de leituras reiteradas e a construção de interpretações consistentes que favoreçam uma interação significativa com as fontes.

Nesta etapa, foram identificados e reunidos os documentos legais e pedagógicos que orientam a Educação Ambiental na Educação Infantil:

- Constituição Federal (CF);
- LDB (Lei nº 9.394/1996);
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI);
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI);
- Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB);
- Referencial Curricular Municipal de Seabra (RCMS);
- Plano de Trabalho da Educação Infantil de Seabra;
- Sequências didático-pedagógicas da Escola Municipal Antônio José dos Santos (2024).

A seleção desses documentos foi guiada por objetivos definidos e por questões de pesquisa específicas, conforme orientações de Kripka, Scheller e Bonotto (2015). Para os autores, a definição do *corpus* documental deve ser orientada pelos questionamentos pertinentes ao objeto de estudo e delimitada com base nos objetivos da pesquisa. Em suma, essa etapa consiste em identificar e reunir os documentos que compõem o *corpus* da pesquisa e organizá-los por temática e cronologia, de modo a viabilizar uma análise sistemática e comparativa.

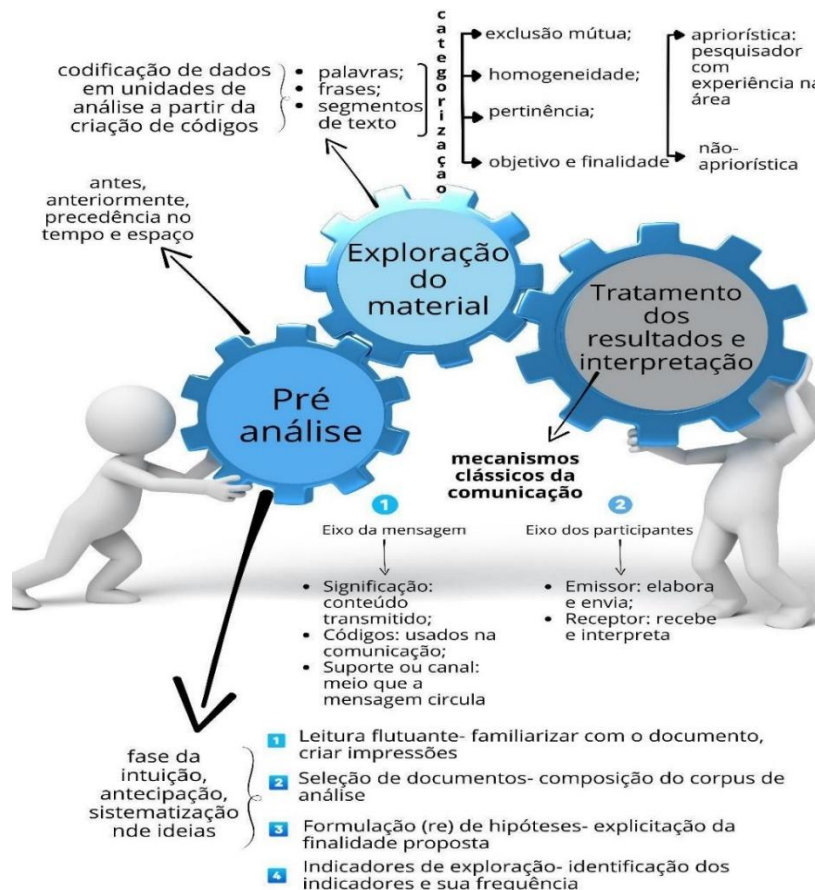
3.1.2 Leitura flutuante

*“Às vezes é preciso deixar o texto respirar
para que ele nos conte o que sabe”.*
(Roland Barthes)

A leitura flutuante constitui a etapa inicial da pesquisa qualitativa, marcada pela imersão do pesquisador no *corpus* documental. Trata-se de um momento de familiarização ampla com o material, no qual o pesquisador se permite captar impressões, identificar padrões, perceber lacunas e registrar elementos relevantes que orientarão as etapas subsequentes da investigação.

Bardin (2011) descreve essa fase como parte da pré-análise, caracterizando-a como uma leitura exaustiva e exploratória. Nesse processo, o pesquisador assume uma postura aberta e receptiva, sem impor classificações ou interpretações antecipadas, permitindo-se reconhecer significados latentes, estruturas discursivas e conceitos recorrentes nos documentos. À medida que as hipóteses se consolidam, essa leitura torna-se progressivamente mais precisa e direcionada, contribuindo para a estruturação de uma análise rigorosa e fundamentada.

Figura 2 – Análise de conteúdo.



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Bardin (2011).

3.1.3 Análise de conteúdo

*“Toda palavra carrega um campo;
analisá-la é colher seu sentido escondido”.*
(Laurence Bardin)

Nesta etapa, realiza-se a coleta, categorização e interpretação das informações presentes nos documentos normativos e didáticos relacionados à educação ambiental. De acordo com Bardin (2016, p. 20), é necessário ultrapassar o discurso aparente, frequentemente simbólico e polissêmico, para desvelar sentidos subjacentes ao texto. Para a autora, “tratar o material é codificá-lo”, etapa que antecede a formação de categorias temáticas que orientam a interpretação dos dados.

A categorização, conforme Bardin (2011), consiste em uma operação de classificação segundo critérios definidos. Orientada pelos objetivos da pesquisa, a análise foi organizada em duas categorias principais:

- Diretrizes para a Educação Ambiental: investiga como os documentos normativos utilizados nesta pesquisa definem fundamentos legais e pedagógicos da EA;
- Metodologias propostas: identifica as abordagens pedagógicas recomendadas para a implementação da EA.

A análise busca integrar dimensões legais e práticas da educação ambiental, numa abordagem holística e crítica, considerando os fatores que influenciam direta ou indiretamente a efetividade da EA na Educação Infantil, fortalecendo o direito à educação ambiental de qualidade e alicerçando práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

3.1.4 Análise histórica dos documentos

“O tempo não apaga: aduba”.
(Jorge Amado)

Esta etapa tem como objetivo compreender a evolução das diretrizes e práticas relacionadas à Educação Ambiental a partir de documentos normativos (nacionais, estaduais e municipais) e pedagógicos (sequências didáticas de 2024). A análise baseia-se em Pimentel (2001), que defende que os documentos devem ser interpretados à luz do cenário histórico em que foram produzidos, estando ancorada no princípio de que as orientações curriculares não são estáticas, mas se transformam conforme as mudanças sociais, políticas e educacionais ao

longo do tempo.

Os percursos metodológicos incluem:

- Reunião, organização e coleta de todos os documentos;
- Catalogação cronológica;
- Construção de uma linha do tempo;
- Identificação de mudanças significativas;
- Análise de fatores sociais, políticos e econômicos que influenciaram as diretrizes;
- Sistematização das principais transformações identificadas, evidenciando avanços, desafios e lacunas persistentes.

Segundo Souza e Costa (2019), a pesquisa documental histórica é essencial para compreender as mudanças educacionais ao longo do tempo, ampliando a compreensão sobre como os marcos legais foram sendo ressignificados, possibilitando uma leitura crítica da trajetória da Educação Ambiental na Educação Infantil.

3.1.5 Elaboração da matriz de análise

“Organizar é plantar para depois colher”.
(Antônio Cândido)

Após o levantamento, a leitura flutuante e a categorização, esta etapa sistematiza e cruza informações por meio de uma matriz analítica, permitindo comparar:

- Objetivos da EA: finalidades, princípios pedagógicos, competências e metas relacionadas à EA;
- Metodologias utilizadas: práticas interdisciplinares, atividades lúdicas, experimentações e vivências com a natureza;
- Desafios de implementação: ausência de recursos, lacunas na formação docente e resistências institucionais.

Através da matriz, o pesquisador identificará convergências e divergências entre normativas e práticas pedagógicas, servindo de suporte para interpretações críticas e recomendações fundamentadas.

3.1.6 Análise comparativa entre documentos nacionais e municipais

*“Comparar é olhar de novo,
mas com olhos mais atentos”.*
(Gaston Bachelard)

Esta etapa busca compreender como diretrizes nacionais foram adaptadas no contexto de Seabra (BA), identificando o grau de correspondência entre os documentos nacionais/estaduais e os documentos curriculares produzidos pelo município, verificando possíveis lacunas, inconsistências ou insuficiências na adaptação das políticas públicas ao território.

A análise será orientada por:

- Cellard (2008): leitura crítica baseada no contexto de produção; e
- Freire (1996): políticas educacionais ancoradas na realidade cultural e social dos sujeitos.

A partir desse processo, pretende-se subsidiar o aprimoramento das sequências didáticas implementadas na Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos, alinhando práticas pedagógicas às normativas nacionais e às necessidades da comunidade escolar.

3.1.7 Contextualização e interpretação dos dados

*“Nenhum dado fala sozinho;
é o território que dá sentido à sua voz”.*
(Milton Santos)

Esta etapa considera as especificidades da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos. Serão analisadas:

- trajetória histórica da escola;
- infraestrutura;
- recursos materiais e humanos;
- perfil sociocultural da comunidade;
- projetos em andamento; e
- desafios institucionais.

A interpretação será orientada por referenciais que valorizam práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. Carvalho (2025) ressalta que a formação do sujeito ecológico demanda abordagens educativas sensíveis ao contexto socioambiental dos educandos, promo-

vendo uma aprendizagem transformadora. Nesse sentido, Loureiro (2006b) reforça que a Educação Ambiental deve estar articulada aos movimentos sociais, possibilitando a construção da cidadania ecológica por meio de práticas que fomentem reflexão crítica e ação transformadora. A partir dos achados, pretende-se propor recomendações que fortaleçam a EA na Educação Infantil.

3.1.8 Local da pesquisa

“O lugar também educa porque guarda o cheiro da história”.
(Eliane Brum)

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos, situada no povoado de Baixio da Aguada (Figuras 3, 4 e 5), zona rural de Seabra (BA), a aproximadamente 36 km da sede municipal. Criada para atender à crescente demanda por alfabetização nas áreas rurais, especialmente frente ao êxodo rural observado desde a década de 1990 (IBGE), a escola desempenha um papel estratégico na garantia do direito à educação pública de qualidade. Em seus primeiros 20 anos de funcionamento, atendeu prioritariamente turmas multisseriadas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, devido ao número reduzido de matrículas.

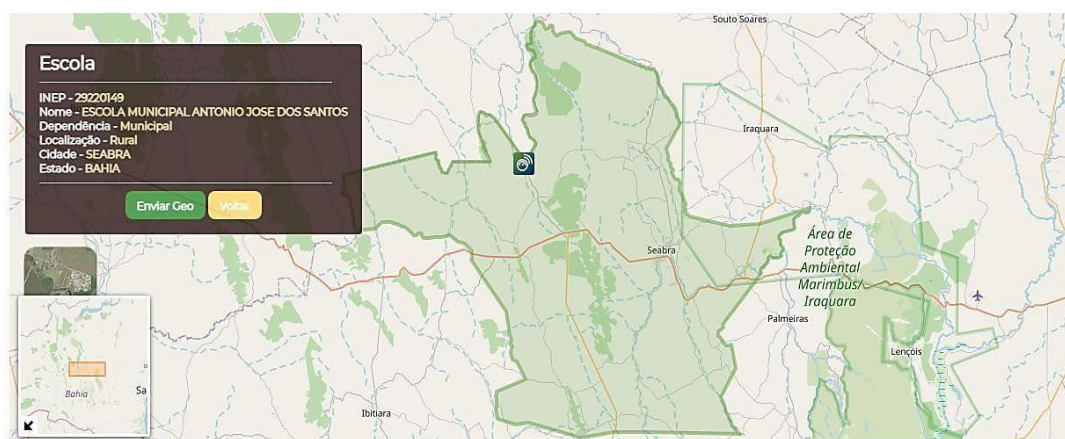
Figura 3 – Povoado Baixio da Aguada.



Fonte: https://youtu.be/nsDAYHUtXwQ?si=NB-ktpI3hUN0GG_B.

Figura 4 – Anexo da escola.

Fonte: https://youtu.be/nsDAYHUtXwQ?si=NB-ktpl3hUN0GG_B.

Figura 5 – Geolocalizador.

Fonte: <https://api.simet.nic.br/geo-escolas/>

A ampliação da unidade ocorreu em 2014, quando passou a contar com cinco salas de aula, três banheiros, cantina e secretaria, possibilitando o atendimento da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2023, a escola foi convertida em instituição de tempo integral, mantendo algumas turmas multisseriadas. Atualmente, é a sede do Núcleo XI da rede municipal e está sob a gestão do professor Carmário Guy.

A instituição atende 132 estudantes oriundos de diferentes povoados, como Serrinha, Baixio do Angical, Areãozinho e o próprio Baixio da Aguada. O foco desta pesquisa são três turmas da Educação Infantil da pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos, em jornada escolar de 7 horas diárias.

3.1.9 Instrumentos de análise

*“Ferramentas, quando usadas com cuidado,
viram pontes”.*
(Maria Firmina dos Reis)

Para organizar e analisar os dados, foram utilizados:

- Planilha de categorização temática;
- Matriz de análise cruzada;
- Linha do tempo histórico; e
- Análise comparativa dos documentos nacionais e municipais.

Esses instrumentos contribuíram para garantir validade e coerência analítica às informações.

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“Responsabilizar-se pelo percurso metodológico
é assumir que o caminho também educa:
cada escolha de análise é um compromisso com quem caminha conosco”.*
(Sara Barros)

As sete etapas metodológicas delineadas, desde o levantamento documental à contextualização e interpretação dos dados, evidenciam a complexidade e profundidade desta investigação. A abordagem qualitativa, ancorada na análise documental e na categorização sistemática, confere rigor metodológico e relevância prática à pesquisa.

Destaca-se o papel ativo do pesquisador como sujeito do processo investigativo, alinhando-se à concepção de Nóvoa (1992), que defende uma formação docente baseada no autoconhecimento e no engajamento com transformações sociais. Trata-se de uma postura analítica e reflexiva, compreendendo os limites e as potencialidades das políticas educacionais, posicionando o educador como agente de uma prática pedagógica crítica, contextualizada e transformadora.

Espera-se que os resultados contribuam para identificar lacunas e desafios na implementação da EA, bem como para subsidiar o aprimoramento de práticas e sequências didáticas contextualizadas, significativas e integradoras. Conforme enfatiza Flick (2004), cada método de pesquisa parte de uma concepção específica do seu objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, as escolhas metodológicas assumem papel central, abrangendo desde a definição dos procedimentos até a análise interpretativa dos dados. Essa conjuntura, por sua vez, revela

o compromisso desta pesquisa com a efetivação da Educação Ambiental como direito social e eixo estruturante da Educação Infantil.

4. RAÍZES MIÚDAS, SEMENTES DE MUNDO – A infância e a terra em diálogo na Educação Ambiental

*“As sementes que o tempo leva são também as que o tempo traz.
A memória germina”.*
(Conceição Evaristo)

Mesmo com um arcabouço legal consolidado, o qual inclui a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), a efetivação da Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil ainda é uma demanda cotidiana e urgente. Como nos lembra Freire (1988, p. 9), “é preciso que a leitura do mundo preceda a leitura da palavra”. Assim, valores, afetos e sentidos construídos no diálogo entre a criança e o mundo natural e social tornam-se premissas no desenvolvimento humano.

Embora as legislações federais, estaduais e o documento orientador do município de Seabra reconheçam a importância da Educação Ambiental, estratégias claras e eficazes para sua implementação nas escolas públicas, como é o caso da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos, se mostram carentes. Analisar criticamente a articulação entre os documentos normativos e as práticas pedagógicas realizadas na escola, concernente à compreensão e prática da EA na Educação Infantil, é essencial para assegurar o desenvolvimento integral das crianças.

Há um crescente interesse da produção acadêmica e das políticas públicas frente à Educação Ambiental na pré-escola. No entanto, persiste a necessidade de ampliar o debate entre os sujeitos do processo educativo: professores, gestores, famílias e agentes públicos, no intuito de ultrapassar o cumprimento formal das normativas. A Constituição Federal de 1988 estabelece, como dever do Estado, assegurar uma educação que promova o desenvolvimento integral (Brasil, 1988). Contudo, transformar esse direito em prática concreta exige mais do que reconhecimento legal: exige ações efetivas, especialmente nos contextos rurais, onde as desigualdades estruturais se intensificam.

Para tanto, é de extrema importância compreender a Educação Ambiental como um campo formativo potente, integrando aprendizagens ao território, à cultura e à própria experiência da infância. Como aponta Loureiro (2006a), a EA deve abarcar valores ecológicos, éticos, políticos e sociais, como eixo transversal do currículo, em vez de concebê-la como disciplina estanque, de práticas pontuais e reducionistas. A infância, nas palavras do autor, “é o tempo da experiência fundadora, do contato sensível com o mundo, da educação como presença e partilha”. É nesse tempo que a escuta se torna aprendizagem, o corpo uma ponte entre

o sentir e o pensar, e a EA um caminho fecundo para a formação integral, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais, éticas e sociais.

Como lembra Krenak (2019), a modernidade produziu uma ruptura que afastou a humanidade da terra, reduzindo-a a recurso, como se a terra fosse objeto de exploração, rompendo vínculos de pertencimento, e desconsiderando sua vitalidade e apagando sua condição de organismo vivo do qual fazemos parte. É imperativo uma escuta profunda e enraizada, bem como uma pedagogia que reconheça a criança como sujeito de direitos, protagonista de seus próprios percursos formativos.

Na Educação Infantil, o respeito à forma singular com que cada criança produz sentidos sobre o mundo e se relaciona com o meio é crucial. A análise documental, então, emerge como ferramenta estratégica, desvelando não somente os marcos legais que sustentam o direito à Educação Ambiental, mas também os silêncios, lacunas e potencialidades das políticas públicas voltadas à infância e à relação com a natureza.

Quando semeada na primeira infância, a Educação Ambiental crítica, comprometida com a transformação social, o diálogo entre saberes e a valorização das culturas locais, contribui para a formação de sujeitos ecológicos críticos, conscientes de suas interdependências com o ambiente e com o coletivo, a partir de vivências, afeto e vínculos construídos no território onde se vive. Como afirma Leff (2011, p. 27), “o conhecimento ambiental se constrói a partir da articulação dos diferentes saberes, da ciência à cultura tradicional, em um processo de reapropriação dos significados do mundo”.

Nesse viés, o ambiente escolar configura-se como um território privilegiado, articulando os campos de experiência previstos na BNCC com a escuta ativa das crianças e uma leitura sensível do seu entorno, florescendo práticas educativas de encontros, memórias e descobertas, deixando de ser um espaço reprodutor de saberes hegemônicos e passando a lugar de diálogo com a realidade do campo, reencontrando-se como espaço de pertencimento, propiciando a vivência da infância. Como diz minha mãe: “só conhece o caminho quem já pisou descalço nele”. E com muita sabedoria, acrescenta que “quem planta desde cedo, colhe saber com cheiro de terra”. Esse saber ancestral, com sua raiz enfiada no brejo, nos convoca a enxergar uma educação que se faz no chão, com gesto e vínculo.

A inserção da Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos, localizada na zona rural de Seabra/BA, assume relevância ainda mais significativa. Como lembra Freire (1996, p. 32), “não há ensino sem pesquisa” e toda prática educativa deve estar enraizada na realidade social e cultural dos sujeitos que a vivenciam. Ao valorizar as vivências das crianças com o território, saberes locais e vín-

culos comunitários, contribuímos para uma educação potencialmente transformadora. No caso dessa escola, a análise documental revelou tanto os avanços quanto os desafios que ainda persistem para a efetivação da EA como eixo estruturante da proposta pedagógica da Educação Infantil.

Entre os desafios, estão: a escassez de recursos, a ausência de formação continuada específica, a persistência de concepções tradicionais e reducionistas sobre EA e o uso de materiais didáticos que, em sua maioria, refletem uma realidade genérica e urbana, alheia à vida rural e às experiências das infâncias do campo, como se o solo onde as crianças pisam não fosse também território de conhecimento. Como resultado, vemos transmissão de conteúdos, ações fragmentadas e aplicação de práticas isoladas, muitas vezes desconectadas do cotidiano das crianças.

A EA precisa ser crítica e dialógica. Os profissionais atuantes precisam se reposicionar como sujeitos éticos, políticos e estéticos, cultivando experiências educativas que mobilizem a escuta, o cuidado com a vida e o encantamento com a terra. Para isso, cada profissional deve conceber a educação como ato político que gera consciência crítica e esperança, como afirma Freire (1992). Esperançar, nesse contexto, é lançar sementes de transformação, mesmo em terrenos áridos, e acreditar que do chão seco ainda brotam possibilidades.

Aprender, para a criança, é uma experiência que se dá nas interações, no brincar, na escuta atenta e na experimentação com o ambiente que a cerca. Como lembra Freire (1996, p. 52), “ensinar é criar possibilidades para a sua própria produção”, da lógica do conteúdo pronto à vivência compartilhada; da aula expositiva ao saber construído com e a partir da realidade; do saber imposto ao conhecimento construído com o território. E tudo isso, na relação com o ambiente, com os seres vivos e com as pessoas.

Nesse contexto, o projeto pedagógico da escola deixa de ser uma ilha institucionalizada e se integra organicamente à comunidade, como parte do ecossistema social e cultural, atuando ao mesmo tempo como sujeito e cenário de transformação, entrelaçando tempos, espaços e experiências, seja em práticas cotidianas, rodas de conversa, brincadeiras ou uma simples caminhada pelo quintal. Como afirma Freire (1996): “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 76). E é desde a infância, nos caminhos de terra das escolas rurais, que essa transformação começa a germinar.

A criança que pisa na terra aprende, com o tempo, que a semente é também palavra guardada no escuro, esperando a luz para nascer. Já dizia Boff (2012, p. 12): “o cuidado é vital, pois sem cuidado não há vida”. Essa é a base de uma EA que nasce do chão e do sonho,

que se alimenta das raízes da cultura popular e floresce no corpo brincante da criança. Nessa direção, Carvalho (2025) lembra que a formação do sujeito ecológico exige experiências que enraízem a infância no território e nas relações de pertencimento, para que cada criança possa compreender-se como parte da teia da vida, e não como alguém separado dela.

Por isso, é urgente garantir uma EA que não apenas ensine a preservar, mas que provoque o pertencimento, a consciência e a esperança, porque, como nos ensinou Freire (1992, p. 11), “não há esperança na pura espera”, mas sim no “esperançar” que movimenta, transforma e planta futuro desde o agora.

Dessa forma, compreender a Educação Ambiental na perspectiva da infância exige mais que a leitura dos documentos: exige o mergulho na prática, nos relatos e nas vivências das crianças. É a partir desse compromisso ético e pedagógico que o próximo capítulo se debruça sobre o currículo da Educação Infantil em Seabra, revelando como as diretrizes se materializam ou não nos planejamentos e sequências didáticas da escola pesquisada.

4.1 CRIANÇA É RAIZ, INFÂNCIA É NASCENTE – Do ventre da infância ao florescer do ser: o desenvolvimento integral como caminho ecológico

“O que nasce pequeno não é menor: é profundo”.
(Adélia Prado)

Segundo Adichie (2019, p. 26), “as histórias fazem quem somos”. Quando uma única narrativa prevalece, ela cria estereótipos que, ainda que incompletos, tornam-se dominantes, anulando outras possibilidades de existência. Ainda, conforme a autora, as histórias importam e foram utilizadas tanto para caluniar e subjugar quanto para empoderar e humanizar. No campo da infância, cabe perguntar: Que histórias temos contado sobre as crianças? Como elas foram historicamente concebidas nos documentos normativos que regem a Educação?

Mesmo reconhecidas como falantes e expressivas, as crianças seguem, muitas vezes, silenciadas. Mollo (1977, p. 17) observa que “é certamente por terem fama de faladoras que não se ouvem as crianças; é certamente também por se pensar por elas que não se entende o que dizem”. Essa perspectiva reforça a urgência de vê-las como sujeitos históricos, ativos na construção de suas experiências e saberes.

O historiador Philippe Ariès (1981), em *História Social da Criança e da Família*, destaca que, até o século XII, a infância não era reconhecida como uma etapa distinta do desenvolvimento humano, de modo que as crianças eram tratadas como adultos, desprovidas de direitos, afeto e reconhecimento de suas especificidades. Sua existência era ofuscada por con-

cepções sociais que, durante séculos, negaram à infância um lugar legítimo de cuidado e valorização, reduzindo-a a um período invisível entre o nascimento e o trabalho.

Até o final do século XVIII, as escolas não eram organizadas por faixas etárias, e os chamados “centros” priorizavam uma formação técnica voltada ao trabalho, em detrimento de processos pedagógicos. As crianças pequenas, sobretudo das camadas populares, eram consideradas frágeis ou incapazes, o que justificava sua exclusão ou inserção tardia na escolarização formal. Essa concepção consolidou uma ideologia excludente que associava pobreza à ausência de saberes, deslegitimando as experiências das infâncias populares. Surge, então, uma indagação crítica: conhecimento de quem? Quem define o que é válido no campo educativo? A imposição de uma lógica escolar hegemônica, muitas vezes ditada pelos padrões da classe média, ignora a riqueza de saberes que emergem de contextos diversos e que resistem à margem da história oficial.

Consolidou-se, ao longo dos séculos, uma lógica de exclusão que encontrou no avanço do capitalismo terreno fértil para prosperar. Emergiu, nesse contexto, uma concepção estereotipada: a criança pobre passou a ser vista como intrinsecamente carente e incapaz. Essa visão orientou práticas pedagógicas que não apenas excluía, mas legitimavam a exploração do trabalho infantil, reduzindo a infância vulnerável à condição de força de trabalho barata, desassistida por políticas públicas e invisibilizada pelo Estado.

Tal cenário contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais e o aprofundamento das divisões de classe. Somente a partir do século XVII começaram a despontar mudanças nos costumes, com uma atenção mais sensível à educação e o início de uma separação mais clara entre a infância e o mundo adulto.

No Brasil, o reconhecimento institucional da infância teve um longo percurso. Em 1942, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), voltado ao acolhimento de menores em conflito com a lei, sob rígido regime disciplinar. Criticado por seu caráter repressivo, o SAM representava mais uma estratégia de controle social do que uma política de proteção. Com o Golpe de 1964, foi extinto, e a partir dos anos 1970 iniciou-se um movimento de valorização da infância nas agendas públicas. Esse processo culminou, em 1990, na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marco civilizatório que consolidou a infância como etapa prioritária e protegida, assegurando direitos a todas as crianças, em especial às mais vulnerabilizadas, com vistas a romper a lógica histórica de exclusão.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil foi finalmente reconhecida como etapa essencial do processo educativo, demarcando uma inflexão histórica nas políticas públicas voltadas à primeira infância. O documento traz, em seu artigo

227, o reconhecimento da criança como prioridade absoluta, assegurando-lhe o direito à vida, à dignidade, ao respeito e à educação (Brasil, 1988), fundamento reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). A partir dessa concepção de educação como direito social, ampliaram-se os debates intersetoriais entre saúde, assistência e educação, firmando a criança como sujeito de direitos desde os primeiros anos de vida. Até então, antes da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, a Educação Infantil permanecia à margem do sistema educacional, sem diretrizes que lhe conferissem caráter formativo.

Nesse novo cenário, emergiu um movimento político-pedagógico robusto, unindo educadores, movimentos sociais e pesquisadores na defesa da creche e da pré-escola como territórios não apenas de cuidado, mas de aprendizagem, expressão e cidadania. Esse avanço foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que incorporou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo, em seu artigo 29, que sua finalidade é o “desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Reafirmando, assim, o princípio da indissociabilidade entre educar e cuidar.

Contudo, mesmo com os avanços legais, muitas práticas escolares ainda operam sob uma lógica assistencialista, limitando-se ao atendimento das necessidades biológicas das crianças, como alimentação e cuidados físicos, relegando a segundo plano o direito às experiências educativas. Permanece, assim, uma concepção reducionista da infância, que fragiliza seu reconhecimento como etapa formativa essencial. Diante disso, ecoam questões fundamentais: O que, de fato, caracteriza uma educação comprometida com os direitos e singularidades da criança? Se a infância é uma construção social e simbólica e se cada criança ocupa um lugar político no mundo, como as instituições podem garantir, em seu cotidiano, o reconhecimento desse lugar?

Nesse cenário, a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, representou um marco. Alinhado à Constituição Federal de 1988 (CF), ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o documento consolidou a Educação Infantil como a etapa inaugural da Educação Básica. O documento avança ao reconhecer a infância como um tempo próprio e a criança como ser social e cultural, sujeito de direitos que produz cultura e constrói conhecimentos por meio da interação com o outro e com o meio (Brasil, 1998). Sua missão é assegurar o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, contemplando as dimensões física, afetiva, cognitiva, social e ética. Além disso, propõe práticas educativas de qualidade, que

garantam, desde os primeiros anos, o exercício pleno da cidadania.

Essa mudança de enfoque no RCNEI reflete o reconhecimento da infância como etapa fundadora da formação humana, impulsionada por transformações sociais como a urbanização, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a reconfiguração das famílias. O documento demonstra sensibilidade às dimensões afetivo-emocionais, sociais e cognitivas das crianças, reafirmando o compromisso com sua dignidade e seus direitos à diversidade.

Entre os direitos assegurados, destacam-se o brincar como linguagem legítima da infância, a vivência de experiências prazerosas, a participação em práticas sociais significativas e o acesso a cuidados essenciais. O RCNEI reposiciona, assim, a criança no centro da ação pedagógica, reconhecendo-a como sujeito de descobertas, relações e pertencimento.

O documento sustenta uma concepção de criança historicamente construída, moldada por contextos sociais em constante transformação, sem pretensões de uniformidade (Brasil, 1998). Ainda que reconheça traços comuns, valoriza as singularidades das infâncias. Contudo, é preciso problematizar até que ponto permanecem concepções que confundem autonomia com independência ou que adotam a infância da classe média como padrão universal. Esse olhar crítico revela os riscos de um discurso normativo que, ao tentar universalizar práticas pedagógicas, apaga a diversidade e reforça desigualdades. Padronizar o ser criança é, muitas vezes, negar suas histórias, suas linguagens e seus territórios, inviabilizando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, plural e emancipadora.

Aprovada em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 5 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao considerar a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, protagonista de sua aprendizagem, em um percurso que respeita sua singularidade, diversidade e contexto (Brasil, 2009). As DCNEI consolidaram uma concepção de currículo enraizada na prática pedagógica, articulando os saberes infantis com os conhecimentos historicamente construídos.

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida esse entendimento, ao estruturar a Educação Infantil a partir de aprendizagens essenciais, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). Estruturada em seis direitos de aprendizagem – Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se – e em cinco campos de experiência, a BNCC reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, protagonista de seu próprio desenvolvimento, que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva (Brasil, 2017).

Por não constituir um currículo, a BNCC permite diferentes interpretações por parte dos sistemas estaduais e municipais, o que exige atenção para evitar que sua implementação

resulte em práticas tecnicistas. O desafio é garantir que a Educação Infantil continue sendo tratada como direito social, sustentada pela pedagogia do brincar, das interações e da diversidade, capaz de promover experiências significativas, lúdicas e afetivas.

No contexto baiano, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) reafirma essa concepção ao valorizar os saberes do território, a diversidade cultural e o protagonismo infantil, reconhecendo a criança como ser completo e potente, capaz de agir sobre o mundo e transformá-lo com sua curiosidade, criatividade e sensibilidade (Bahia, 2019). O DCRB, ao rejeitar a ideia de uma infância única e universal, compreende a criança como ator/atriz e autor/autora curricular, protagonista aprendente de sua trajetória formativa (Bahia, 2019). O documento traz a importância de reconhecer a Educação Infantil como uma especificidade pedagógica com forte fundamento ontológico, bem como afirma o “ser-criança em formação” como um modo de existir no mundo ou, como diz Chombart de Lauwe (1991), afirmar a infância como “um mundo outro”, pleno de significados próprios que não cabem nas medidas adultocêntricas do tempo, do espaço e do saber.

Em consonância com essa perspectiva, o Referencial Curricular Municipal de Seabra (RCMS), de 2019, fruto de um esforço conjunto da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Seabra, do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e dos 15 municípios que compõem o Arranjo de Desenvolvimento Educacional da Chapada Diamantina, reitera a concepção da criança como sujeito em construção, pessoalmente envolvido com o próprio processo de aprender e se desenvolver na relação com a cultura do outro. Reconhecendo os vínculos entre linguagem, identidade e transformação do meio, o documento afirma que é na relação com o outro que a criança vive processos de diferenciação e identificação, ingressa no mundo da linguagem e se constitui em sua identidade de gênero e étnico-racial, enquanto transforma e é transformada pelo mundo que a cerca (Seabra, 2019).

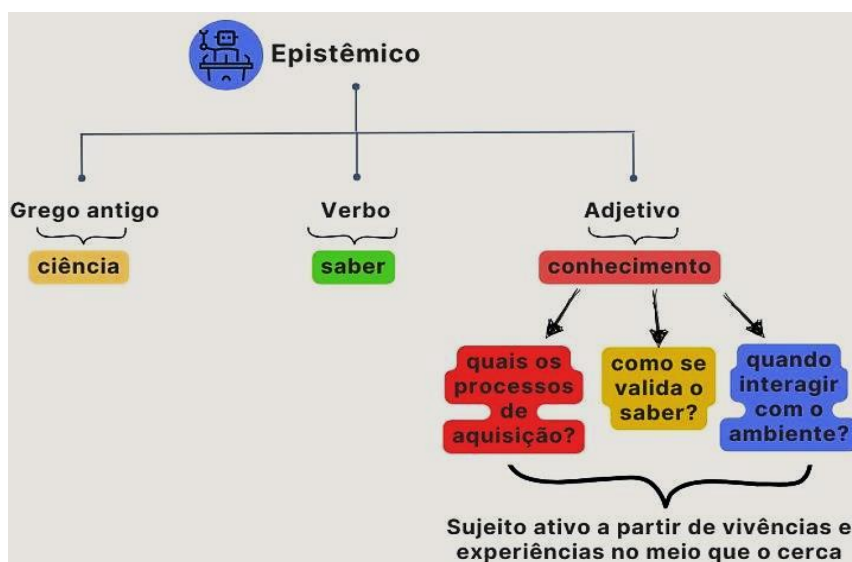
Percebe-se, a partir dos documentos analisados, uma progressiva superação da visão reducionista que compreendia a criança como um “adulto em miniatura”. Ganha força, em seu lugar, uma concepção que a reconhece como sujeito de direitos, agente de sua própria aprendizagem e presença ativa nos processos de transformação do mundo. Essa criança é histórica, cultural e relacional, como afirmam os marcos legais e curriculares, e seu desenvolvimento é entendido como um percurso contínuo, situado e integral. Nessa trajetória, a linguagem ocupa papel central: não apenas como meio de expressão, mas como ponte entre o pensamento e a ação, entre o eu e o outro, entre o mundo e o sujeito que nele habita.

Longe de ser um processo linear ou exclusivamente biológico, o desenvolvimento humano na infância se desenha nas tramas das interações sociais, nas marcas do afeto, nas múl-

tiplas linguagens e nas experiências que entrelaçam corpo, imaginação e pertencimento. Assim, ser criança é mais do que crescer: é habitar poeticamente o mundo, aprender transformando, e ser, ao mesmo tempo, transformada pela vida.

Para Jean Piaget (1978), o desenvolvimento humano na infância é processo ativo e progressivo, no qual a criança, como ser epistêmico (Figura 6), constrói conhecimento ao interagir com o ambiente. Essa construção se dá em estágios, em que cada experiência reorganiza esquemas mentais e amplia a compreensão do mundo. Conhecer, para a criança, é transformar o que vive em sentido, e o que sente em saber. Assim, o desenvolvimento é caminho que se faz ao viver, onde cada descoberta é raiz que aprofunda e folha que se abre ao sol do aprender.

Figura 6 – Conceito de epistêmico.



Fonte: Elaboração própria da autora.

Segundo Piaget (1978), o desenvolvimento infantil ocorre em estágios sucessivos, nos quais cada experiência vivida amplia a percepção da criança sobre o mundo, mobilizando mecanismos como assimilação, acomodação e adaptação. A aprendizagem emerge da interação com o ambiente, transformando o pensar e nutrindo o conhecer.

Ao dialogar com Philippe Ariès (1981), que compreende a infância como construção social e histórica, percebe-se uma convergência essencial: ambos reconhecem a infância como fase singular, moldada por fatores biológicos e culturais. Enquanto Piaget destaca a evolução cognitiva, Ariès aponta os contornos simbólicos e sociais da infância. Juntos, reafirmam a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua formação, exigindo uma educação que respeite seu tempo, sua linguagem e sua potência de existir.

Na mesma direção, Vygotsky (1988) compreende o desenvolvimento infantil como um processo essencialmente social, em que a criança aprende na e pela relação com o outro. É nas trocas com pais, educadores e pares que ela acessa os saberes culturais e científicos que moldam suas estruturas mentais. Como afirma o autor, “a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento das duas linhas: a biológica e a sociocultural”¹ (Vygotsky, 1978, p. 52, tradução nossa).

A partir dessa perspectiva, Vygotsky elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço entre o que a criança já realiza sozinha e o que pode alcançar com a mediação do outro. É nesse intervalo fértil que florescem as aprendizagens mais potentes, inicialmente sociais, depois internalizadas como formas autônomas de pensar e agir. Nesse processo, a linguagem ocupa lugar central: mais do que expressão, ela é estrutura do pensamento, instrumento de compreensão e de transformação do mundo. O pensamento, diz Vygotsky (1987), não apenas se expressa em palavras; ele se realiza por elas.

Nesse caminho, recuperar as contribuições da pesquisadora Zoia Prestes é crucial. Sua tese de doutorado, denominada *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil* (2010), evidencia um ponto instigante: grande parte das traduções brasileiras, de alguma forma, alterou o sentido central da teoria vygotskyana. A autora traz como exemplo o termo *obuchenie*, frequentemente traduzido apenas como “ensino”; contudo, na verdade, significa *ensino-aprendizagem*, trazendo a natureza dialógica e não unilateral do processo educativo. Em se tratando do conceito de ZDP, ao recuperar seu sentido original, Prestes reforça que a zona proximal não é um “lugar” no desenvolvimento, mas uma relação social em que o conhecimento emerge da cooperação, da mediação e da partilha cultural. Uma reflexão profunda que esta pesquisa adota é: a criança não aprende sozinha, mas nas relações que estabelece com o território, com suas experiências e com os sujeitos que a acompanham. Assim, a ZDP, compreendida em sua integralidade histórico-cultural, corrobora uma concepção de infância enraizada e marcada pela mediação humana, o que dialoga diretamente com a proposta desta dissertação de compreender a infância como território simbólico. Ao enfatizar que aprender é sempre um ato coletivo e social, a leitura de Prestes fortalece a dimensão ecológica e relacional do desenvolvimento infantil, central para uma Educação Ambiental crítica e para a análise dos documentos estudados.

A infância não pode ser reduzida a uma fase exclusivamente biológica; ela é uma construção social que expressa valores, modos de organização e representações históricas. As

¹ “The history of the child’s cultural development is a history of the transformation of socially shared activities into internalized processes”.

crianças, ao se relacionarem com o mundo, não apenas absorvem saberes: ressignificam, transformam e imprimem sentidos próprios. Nesse processo, a escola se torna espaço de mediação e desenvolvimento integral.

O ingresso na instituição escolar marca uma transição: da intimidade familiar para um novo território de vínculos, aprendizagens e desafios. Cabe à escola garantir um ambiente acolhedor, afetivo e pedagógico que sustente esse percurso formativo. A Educação Infantil, por sua vez, precisa ir além da instrução: deve articular experiências ligadas ao território, à cultura e à expressão da infância. O direito à educação pressupõe o direito à participação em práticas sociais e vivências significativas que ajudem a criança a construir sua identidade pessoal e coletiva.

O desenvolvimento integral da criança, portanto, demanda uma pedagogia que reconheça a infância como tempo de sensibilidade, imaginação e descobertas, inserida em um contexto de múltiplas pertencas socioculturais e históricas. A infância, portanto, é terra fértil onde se plantam memórias, experiências e afetos. Ao ser acolhida por práticas educativas que respeitam seu tempo, sua cultura e sua singularidade, a criança floresce como sujeito ético, estético e político.

4.2 O QUE O PAPEL FIRMA, O CHÃO RECLAMA – Leis, diretrizes e direitos: os marcos legais que sustentam o cultivo da Educação Ambiental

“A lei escreve, mas é o chão que confirma”.
(“Nêgo Bispo”)

Ao reconhecer a infância como solo fértil onde germinam sentidos, vínculos e modos de estar no mundo, torna-se imprescindível compreender como esse campo é atravessado pelas legislações que o orientam e, muitas vezes, o delimitam. Se a criança é raiz e nascente, é também sujeito de direitos, e a educação que a acolhe precisa estar firmemente sustentada em marcos legais que garantam sua formação integral, especialmente quando se trata do direito de crescer em diálogo com a natureza e com os saberes do território. Assim, passamos agora a semear reflexões sobre os documentos que, no papel, firmam o compromisso com uma Educação Ambiental crítica e transformadora – ainda que, muitas vezes, o chão da escola reclame por práticas que tornem essas letras vivas e encarnadas no cotidiano da infância.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, §1º, inciso VI, estabelece a Educação Ambiental como direito de todos e dever do Estado, atribuindo-lhe um papel fundamental na promoção da qualidade de vida e da justiça ambiental (Brasil, 1988). Ali, o Estado é in-

cumbido de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” – um marco civilizatório que coloca a EA como direito constitucional e princípio estruturante da vida coletiva.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), apesar da ausência de uma abordagem sistemática da EA, existem dispositivos que a tangenciam. O artigo 32, inciso II, e o artigo 36, §1º, incluem a compreensão do mundo físico, social e ambiental como objetivos da Educação Básica (Brasil, 1996). A partir de 2006 e com a Lei nº 11.274, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, a EA passou a ser reconhecida como necessária à formação básica do cidadão. Em 2012, a Lei nº 12.608, que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC), incluiu, no art. 26, §7º, a exigência de que a EA integrasse os currículos de forma transversal. A LDB evidencia, portanto, uma abertura progressiva, embora ainda insuficiente, para a inclusão da EA, especialmente quando se trata da Educação Infantil, etapa ainda pouco contemplada.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em seus volumes, especialmente no eixo *Natureza e Sociedade*, aborda de forma indireta a EA, ao propor práticas que promovam “a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra” (Brasil, 1998, p. 26). O documento propõe o encantamento, a curiosidade e a valorização do mundo natural, mas evita nomear explicitamente a EA, o que pode fragilizar sua efetivação como prática crítica e contínua. Ainda assim, destaca a importância do cuidar como um gesto ético, político e afetivo que funda a relação com o outro e com o mundo – uma ideia que ecoa em autores como Boff (1999), ao afirmar que sem cuidado não há vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) avançam ao tratar, mesmo que implicitamente, dos princípios que sustentam a EA. O art. 6º apresenta os princípios éticos da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao meio ambiente e à diversidade, que convergem com os fundamentos da Educação Ambiental crítica (Brasil, 2010).

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) tornam explícita a exigência de uma EA que seja crítica, contínua, integrada e interdisciplinar, como prevê a Lei nº 9.795/1999, afastando a ideia de sua fragmentação em disciplinas isoladas. Segundo o documento, “A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental [...]” (Brasil, 2012, art. 3º).

Contudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora proponha direitos de

aprendizagem e campos de experiência com potencial para práticas ambientais, não explicita a EA de forma crítica, nem dialoga com as abordagens mais profundas produzidas no campo. O campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* poderia, em tese, ancorar práticas educativas voltadas à relação com o território, mas o termo “educação ambiental” sequer aparece no texto. Como alertam Loureiro, em Maia do Bomfim (2022), e Carvalho (2025), a ausência de uma abordagem crítica contribui para a reprodução de uma EA instrumental e naturalista, que reduz a complexidade das questões socioambientais a meras atividades de jardinagem ou reciclagem.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), por sua vez, ao reconhecer a criança como sujeito curricular, aprendiz e protagonista, aponta para uma concepção ontológica do ser-criança em formação (Bahia, 2019). Embora a EA não apareça sistematizada, o DCRB valoriza o território, as culturas afro-brasileiras, indígenas e camponesas, e defende práticas pedagógicas que promovam pertencimento e valorização das vivências no e com o ambiente. Ao citar Chombart de Lauwe (1991), afirma a infância como “um mundo outro”, e isso, por si só, exige uma EA que considere a criança como parte da teia da vida, em constante inter-relação com a natureza e com a cultura.

Já o Referencial Curricular Municipal de Seabra (RCMS), elaborado a partir de escutas de crianças, educadores e comunidades, articula as diretrizes nacionais às realidades locais, reafirmando a criança como sujeito histórico e cultural. Nele, a relação com o ambiente natural está presente como dimensão fundante do aprender. Ao afirmar que: “É na relação com o outro que a criança ingressa no mundo da linguagem e transforma o entorno ao mesmo tempo em que é transformada por ele [...]” (Seabra, 2019, p. 14), o documento amplia a concepção de desenvolvimento humano para além do cognitivo, incluindo o sensível, o ético e o ambiental. Ainda que o termo “educação ambiental” não apareça formalmente, o documento dedica-se a práticas que asseguram os objetivos de aprendizagem, como as práticas de exploração e investigação do meio. Essas práticas estimulam o conhecimento de fenômenos da natureza e da cultura, formas de vida, diversidade da fauna e flora, relações sustentáveis com o ambiente e valorização das culturas, elementos que dialogam diretamente com os fundamentos da Educação Ambiental crítica.

No entanto, a ausência reiterada da nomenclatura “educação ambiental” nos documentos normativos voltados à Educação Infantil ou sua presença apenas em notas de rodapé ou eixos indiretos comprometem sua efetivação como política pública. Essa omissão discursiva pode levar à naturalização de práticas reducionistas que restringem a EA ao contato superficial com a natureza, descolado das dimensões críticas, sociais e políticas que a constituem en-

quanto campo. Segundo Mauro Guimarães (2000), uma educação ambiental crítica não pode ser desprovida de uma dimensão política e transformadora.

Como bem alerta Morin (2011, p. 43), “conhecer o ser humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele”. Negar a EA na infância é negar a possibilidade de um desenvolvimento verdadeiramente integral, pois é justamente nesse tempo de descobertas e pertencimento que se formam os vínculos que sustentam o cuidado com a vida e com o planeta.

Nesse cenário, é necessário indagar: Como falar de desenvolvimento integral sem falar de Educação Ambiental? Como falar de infância sem considerar o pertencimento ao território e o contato com a terra? Como garantir o direito à educação sem articular esse direito às questões socialmente vivas e historicamente silenciadas? A próxima seção propõe-se a investigar essas questões por meio de uma análise documental sistematizada, a partir dos seguintes instrumentos de análise: planilha de categorização temática, matriz de análise cruzada, linha do tempo histórica, Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e quadros comparativos.

4.3 QUANDO OS DOCUMENTOS FALAM, O PASSADO REVERDECE – A escuta atenta das palavras escritas: a análise documental como colheita de sentidos

“Toda escrita guarda um verão adormecido”.
(Mia Couto)

Nesta seção, empreendemos a colheita das palavras que, plantadas nas legislações e orientações curriculares, anunciam, silenciam, orientam, tencionam e (re)produzem a Educação Ambiental na Educação Infantil. A partir dos instrumentos de análise elaborados, propomos uma leitura crítica das suas entrelinhas, buscando interpretar os sentidos possíveis e as lacunas que persistem entre o que se escreve e o que se vive nas práticas escolares. A análise foi realizada a partir da utilização dos instrumentos metodológicos, que operam como lentes para interpretar os sentidos atribuídos.

Quadro 1 – Planilha de categorização temática para codificação inicial dos documentos.

Nº	Documento/ Fonte	Categoria	Trecho extraído	Código temático	Análise e Interpretação	Implicações para a prática
1	Constituição Federal (1988)	Diretrizes para a EA	Artigo 225 – Defesa do meio ambiente e papel da educação na formação cidadã.	Sustentabilidade	Estabelece a EA como dever do Estado e direito de todos.	Fundamenta ações educativas com base em direitos constitucionais.
2	LDB – Lei nº 9.394/1996	Diretrizes para a EA	Art. 32, inciso II e art. 36, §1º – EA como tema transversal; LDB alterada pelas Leis nº 11.274/2006 e 12.608/2012. Educação ambiental como tema transversal no currículo escolar.	Princípios Legais	Reconhece a importância da EA, mas de forma genérica e indireta.	Necessidade de explicitar EA nos planos pedagógicos da EI.
3	BNCC	Diretrizes para a EA	Integração da Educação Ambiental de forma interdisciplinar no currículo escolar.	Currículo Integrado	Ausência do termo EA fragiliza sua efetivação crítica.	Risco de uma abordagem tecnicista e despolitizada.
4	RCNEI	Diretrizes para a EA	Orienta a abordagem da Educação Ambiental na primeira infância, enfatizando a interação com o meio ambiente.	Educação Infantil e Meio Ambiente	Enfatiza práticas ambientais sem nomear EA, o que pode reduzi-la.	Educação Ambiental pode ser diluída em práticas naturalistas.
5	DCNEI	Metodologias propostas	Importância de práticas ambientais na primeira infância.	Experiências Sensoriais	Princípios que dialogam com a EA, ainda que implicitamente.	Exige intencionalidade pedagógica para desenvolver EA.
6	DCRB	Diretrizes para a EA	Adaptação das diretrizes nacionais para o contexto estadual.	Educação Crítica	Implica necessidade de EA contextualizada e crítica.	Reflete a importância da territorialidade na prática educativa.
7	Referencial Curricular de Seabra (Educ. Inf.)	Diretrizes para a EA	Orientações sobre como a Educação Ambiental deve ser trabalhada localmente.	Política Educacional	Embora o termo não apareça, promove práticas alinhadas à EA crítica.	Necessidade de articulação entre currículo e realidade local.
8	Plano de Trabalho da Educ. Inf. de Seabra	Metodologias propostas	Estratégias pedagógicas para aplicação da Educação Ambiental.	Atividades Lúdicas	Fomenta práticas educativas voltadas à EA de forma implícita.	Reforça metodologias participativas e investigativas.
9	Sequências didáticas AJS – 2024	Metodologias propostas	Implementação de metodologias recomendadas nos documentos normativos.	Aplicação Pedagógica	Reflete a implementação prática da EA no chão da escola.	Possibilita avaliação da efetividade da EA nas práticas docentes.

Fonte: Elaboração própria da autora.

A planilha de categorização temática agrega a nossa sementeira metodológica: a codificação dos principais documentos legais e pedagógicos em torno dos eixos “Diretrizes para a EA”, “Metodologias propostas” e “Implicações para a prática”. O levantamento revelou que, embora os documentos nacionais, como a Constituição Federal, a LDB, a BNCC, o RCNEI e as DCNEI, reconheçam, em diferentes graus, a importância da EA, sua presença no campo da Educação Infantil é frequentemente velada, implícita ou diluída em eixos amplos, o que fragiliza a sua implementação.

Quadro 2 – Matriz de análise cruzada: para sistematizar e comparar dados normativos e pedagógicos.

Tema	Constituição Federal	LDB	RCNEI	DCNEI	BNCC	DCRB	RCMS	PT	SD
Objetivos da Educação Ambiental	Promover EA em todos os níveis (Art. 225)	Indicação transversal da EA nos currículos da Educação Básica	Promover interação, cuidado e conhecimento da biodiversidade	Responsabilidade e respeito ao meio ambiente como princípios éticos	Direitos de aprendizagem relacionados ao ambiente; ausência do termo 'EA'	Reconhecimento da criança como ser integrado ao território e à cultura	Integra a EA como dimensão fundante do aprender	Sugere articulação entre saberes locais e meio ambiente	Inspiração nas diretrizes nacionais e vivências no território
Metodologias utilizadas	–	Não especifica metodologias para a Educação Infantil	Encantamento, curiosidade e valorização do mundo natural	Vivências significativas e exploração sensorial	Campos de experiência propícios à abordagem ambiental	Exploração e investigação do meio natural e social	Práticas de exploração, investigação e valorização do ambiente	Atividades lúdicas, rodas de conversa, intercâmbio, exploração do ambiente externo	SD presentes no Plano de trabalho
Desafios na implementação	Falta de articulação prática nas políticas públicas	Menção indireta gera lacunas de implementação na EI	Ausência explícita do termo “educação ambiental” dificulta sua institucionalização	Abordagem implícita pode tornar práticas fragmentadas	Falta de abordagem crítica; silenciamento de perspectivas socioambientais	Termo EA ausente; depende de interpretações locais para efetivação	Ausência do termo EA compromete sua visibilidade como política curricular	Descontinuidade entre planejamento e execução	Limitações estruturais e pouca formação docente específica

Fonte: Elaboração própria da autora.

A matriz de análise cruzada, por sua vez, adubou o terreno da comparação. As linhas organizaram os documentos (Constituição Federal, LDB, RCNEI, DCNEI, BNCC, DCRB, Referencial Curricular de Seabra, Plano de Trabalho e Sequências Didáticas), enquanto as colunas corresponderam aos eixos “Objetivos da Educação Ambiental”, “Metodologias utilizadas” e “Desafios na implementação”. Tal disposição favoreceu a comparação do que cada documento anuncia como finalidade da EA, práticas pedagógicas priorizadas e quais obstáculos explicita ou silencia. O cruzamento dessas comparações permitiu identificar convergências, repetições, ausências e deslocamentos entre as esferas nacional, estadual e municipal, um quadro analítico que sustenta as interpretações discutidas nas seções seguintes. Constatou-se um esforço progressivo de aproximar os marcos normativos e as realidades locais, sobretudo nos documentos de Seabra, construídos com base em escutas da comunidade escolar. No entanto, evidenciou-se que os documentos municipais reproduzem, em certa medida, as ausências e imprecisões observadas nos textos nacionais, especialmente no que se refere à nomeação clara da EA e à sistematização de suas práticas.

- **Linha do tempo histórica:** para visualização das transformações nas diretrizes da EA (Figura 7).



Fonte: Elaboração própria da autora.

A linha do tempo histórica delineou o percurso da Educação Ambiental nos marcos le-

gais, desde o artigo 225 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que reconhece o direito de todos à EA, até os documentos mais recentes da rede de Seabra. Ao longo desse percurso, percebe-se uma ampliação do discurso ambiental, mas também sua dispersão: nos documentos federais, a EA é muitas vezes tratada como tema transversal e, na Educação Infantil, aparece diluída em campos de experiência ou como práticas sensoriais, sem o necessário aprofundamento crítico. O RCNEI, por exemplo, apesar de apresentar o eixo “Natureza e Sociedade”, não a trata como prática educativa estruturante, o que enfraquece sua visibilidade e efetividade.

- **Análise Comparativa:** documentos nacionais e municipais.

A análise comparativa dos documentos legais e orientadores da educação brasileira revela um descompasso persistente entre o que se legisla e o que se realiza. Existe um hiato evidente entre as intenções normativas e as possibilidades concretas que chegam ao chão das escolas, sobretudo no que se refere à Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, §1º, inciso VI, consagra o direito à EA como dever do Estado e direito de todos, reconhecendo sua relevância para a preservação da vida e a construção da cidadania ambiental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), com as alterações introduzidas pelas Leis nº 11.274/2006 e nº 12.608/2012, incorpora a EA ao currículo de forma transversal, mas ainda de modo genérico, sem detalhar como ela deve ser abordada na primeira infância, etapa fundamental para a formação de vínculos afetivos, sensoriais e éticos com o mundo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), especialmente em seu terceiro volume, no eixo *Natureza e Sociedade*, propõe práticas que visam “a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra” (Brasil, 1998, p. 163). Trata-se de um avanço simbólico, ao reconhecer que a infância precisa estar em contato com os ciclos da vida e da natureza. No entanto, o termo “educação ambiental” não é mencionado, o que evidencia um distanciamento conceitual que pode restringir a EA a dimensões naturalistas e sensoriais importantes, porém, insuficientes para consolidar uma abordagem crítica, transformadora e profundamente vinculada à justiça socioambiental.

Como adverte Mauro Guimarães (2000), é urgente romper com a visão de que ações isoladas, como plantar mudas ou separar o lixo, por mais valiosas que sejam, podem substituir uma educação comprometida com a leitura crítica das estruturas que sustentam as desigualda-

des ambientais. Para Guimarães (2000), a Educação Ambiental crítica não deve se restringir à reciclagem do lixo, mas problematizar os modos de produção, consumo e exclusão que estruturam a sociedade contemporânea. Uma EA pautada apenas no encantamento ou no sensorial corre o risco de se tornar espetáculo educativo, sem potencial de transformação.

A mesma lógica se repete na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As DCNEI apresentam princípios éticos e políticos, como a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, à diversidade e ao meio ambiente, os quais dialogam com os fundamentos da EA. A BNCC, por sua vez, organiza os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, de modo a permitir práticas voltadas ao território e à sustentabilidade. Ainda assim, ambos os documentos optam por não nomear a Educação Ambiental de forma sistematizada, o que limita sua presença nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A implicitude desses documentos silencia a potência da EA como prática sociopedagógica crítica, e favorece a continuidade de ações fragmentadas e desconectadas da realidade social. O risco está na consolidação de uma EA despolitizada, domesticada, como alerta Loureiro, em Maia do Bomfim (2022), que não interroga as raízes estruturais das crises ambientais, mas apenas acomoda as consequências visíveis em atividades pontuais e pouco articuladas. Quando a EA não é compreendida como processo educativo vinculado à realidade e à construção da cidadania, ela deixa de ser formativa para tornar-se decorativa.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) emerge como uma instância intermediária entre os marcos normativos nacionais e os contextos municipais, fruto de um processo de colaboração entre o Estado e os municípios baianos. Em sua tessitura, observa-se o esforço por contextualizar diretrizes à pluralidade de territórios, saberes e culturas que habitam o chão da Bahia. O documento valoriza o território como espaço educativo, ressalta o cuidado com a natureza e a vivência ambiental como componentes importantes da formação humana. No entanto, a Educação Ambiental aparece restrita a um “tema integrador”, em apenas cinco páginas, o que revela uma tensão entre a intencionalidade crítica do texto e sua real sistematização curricular.

Ainda assim, o DCRB propõe uma abordagem que reconhece a EA como prática crítica, emancipatória e transformadora. Criticidade, ao promover o questionamento das condicionantes sociais que geram os conflitos ambientais; emancipação, ao buscar a autonomia dos sujeitos frente às estruturas de expropriação e dominação; e transformação, ao apontar a urgência de um novo padrão civilizatório, em que a relação entre humanidade e natureza não seja marcada pela degradação, mas pela reciprocidade e pelo cuidado. A ênfase nas relações

sustentáveis com a fauna, a flora e os recursos hídricos reafirma essa direção, embora a ausência de uma nomeação mais frequente da EA no corpo do documento ainda limite sua projeção como eixo estruturante da Educação Básica.

Nesse sentido, o DCRB se anuncia como possibilidade, mas ainda não como enraizamento. Sua potência reside em abrir caminhos para práticas comprometidas com o chão e com os sonhos das comunidades, mas sua fragilidade normativa pode comprometer a efetivação da EA como direito formativo e política pública na Educação Infantil. De acordo com Carvalho (2025), a efetividade da Educação Ambiental depende de sua integração nas políticas públicas, caso contrário, será ineficaz.

Nos documentos municipais, como o Referencial Curricular Municipal de Seabra (RCMS) e o Plano de Trabalho da Educação Infantil, observa-se um avanço importante na escuta ativa dos sujeitos do território e na valorização de práticas pedagógicas ancoradas na exploração e investigação do meio. Tais práticas expressam um compromisso com o cotidiano das infâncias rurais e com os vínculos entre criança, natureza e cultura. No entanto, apesar de reconhecerem a biodiversidade, o cuidado com o ambiente e a valorização das culturas diversas, nenhum dos dois documentos nomeia explicitamente a Educação Ambiental, tampouco apresenta uma concepção clara e estruturada que a fundamente como prática pedagógica crítica.

Essa ausência de nomeação e sistematização da EA, ainda que simbólica, carrega implicações políticas significativas. A despolitização da Educação Ambiental, reduzida a experiências estéticas, sensoriais ou folclorizadas, enfraquece seu potencial de formação cidadã, justiça socioambiental e transformação social. Em vez de uma prática que mobiliza a realidade como território de sentido e de crítica, risca-se o campo da EA com lápis ralo, diluindo seu poder de denúncia, de diálogo e de cuidado ampliado com a vida.

Essa fragilidade conceitual encontra eco também em Sauv   (2005), ao afirmar que as diversas correntes da Educa  o Ambiental apresentam intencionalidades distintas, sendo algumas mais voltadas   adapta  o e outras   transforma  o cr tica da realidade socioambiental. Nos documentos de Seabra, embora haja germens de uma EA comprometida com o territ rio, esses ainda n o se enra zam no curr culo como pol tica p blica viva, o que impede sua consolida  o como eixo transversal da Educa  o Infantil. Fica evidente, assim, que sem clareza conceitual e intencionalidade pedag gica cr tica, a Educa  o Ambiental corre o risco de permanecer   margem do fazer educativo, como um gesto simb lico e n o como pr tica emancipadora.

Os documentos analisados, ao tratarem a Educa  o Ambiental (EA) de maneira gen -

rica, implícita ou, por vezes, ausente, evidenciam o fosso entre o que se firma no papel e o que floresce, de fato, no chão das escolas. Essa distância, mais do que técnica, é epistemológica. Se a EA é essencial à formação cidadã e humana, como propõe Morin (2011), ao afirmar que “conhecer o ser humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele” (Morin, 2011, p. 43), então ela não pode ser tratada como um anexo curricular, nem como um adereço sensorial. A EA precisa deixar de ser um “tema transversal” e tornar-se um princípio transversal, uma lente crítica e sensível que oriente o modo como as crianças percebem, habitam e transformam o mundo desde os primeiros passos da infância.

Não é apenas a ausência da nomeação da EA que a fragiliza; é, sobretudo, a ausência de uma concepção crítica, reflexiva e situada, que a delimita a aspectos naturalistas e funcionalistas, descolados das complexas teias que conectam ambiente, sociedade e sujeito. Para que a EA deixe de ser um gesto superficial e se torne prática sociopedagógica viva, é preciso que os documentos a tragam de forma clara, intencional e encarnada na realidade das crianças e seus territórios. Trata-se de compreender a EA como um caminho educativo que utiliza o mundo, seus problemas, suas contradições, seus encantamentos como mediador do processo formativo.

Essa EA que urge é transdisciplinar, contextualizada e afetiva. Uma EA que rompe com a fragmentação do conhecimento, ainda tão presente em nossas escolas; que integra os sujeitos à realidade socioambiental que os constitui; que reconhece o cuidado, a solidariedade e a ancestralidade como fundamentos de uma ética do viver. Como alerta Guimarães (2000), não se faz EA com base em slogans simplistas como “cada um faz sua parte”, mas sim por meio de formações que promovam pensamento crítico, leitura de mundo e ação transformadora. É preciso que os educadores tenham acesso a referenciais que problematizem o sistema que produz desigualdade e degradação, que reconheçam, por exemplo, que o impacto ambiental se dá mais na produção do que na embalagem, e que reciclar sem refletir pode reforçar lógicas de consumo e exclusão.

As ausências conceituais e formativas identificadas nos documentos analisados refletem políticas públicas que, mesmo ao mencionar a EA, fazem-no de modo vago, hesitante ou desvinculado da realidade das infâncias brasileiras. O que está em jogo é mais que uma lacuna: é a oportunidade perdida de educar para a sustentabilidade da vida. Se queremos uma Educação Ambiental que realmente transforme, precisamos de documentos que a sustentem com coragem e coerência, que articulem teoria, prática e território, e de formações que nos façam compreender que sem conhecimento não há transformação, e sem pensamento crítico não há ação educativa plena.

É imprescindível que os educadores tenham acesso a documentos orientadores que apresentem a Educação Ambiental (EA) como uma prática comprometida com a transformação da realidade, não como um conjunto de ações isoladas, mas como um processo pedagógico profundamente crítico, contextualizado e situado. Essa perspectiva demanda um olhar problematizador sobre o mundo, capaz de dialogar com as contradições históricas, políticas e econômicas que nos conduziram à atual crise socioambiental.

Acreditar que “fazer a sua parte”, como separar o lixo ou plantar uma muda, é o suficiente para enfrentar os complexos desafios ambientais é ignorar as engrenagens de um sistema capitalista que estimula o consumo desenfreado enquanto distribui responsabilidades de maneira desigual. Como alerta Guimarães (2000), uma EA reduzida a práticas instrumentais corre o risco de legitimar a continuidade de um modelo predatório, camuflado sob atitudes que aliviam a consciência, mas alimentam o ciclo de produção e descarte.

Assim, torna-se uma premissa ética e pedagógica a existência de documentos e formações que permitam o amadurecimento das concepções docentes acerca da EA, entendendo que, sem conhecimento crítico, não há ação verdadeiramente transformadora. Essa ausência de conhecimento não nasce do desinteresse individual, mas da baixa relevância atribuída ao tema na formação inicial e continuada, da escassez de políticas exigentes e da fragilidade das práticas institucionais que o sustentem com intencionalidade.

É necessário que esse conhecimento permita, por exemplo, compreender que, muitas vezes, o maior impacto ambiental está na produção do bem de consumo, e não apenas em sua embalagem. Um conhecimento que ilumine a complexidade das redes socioambientais, que revele as causas estruturais da degradação, e que promova o despertar de um pensamento crítico e reflexivo, condição essencial para a criação de práticas educativas possíveis, significativas, lúdicas e criativas.

Em suma, uma Educação Ambiental viva precisa ser nutrida por documentos que rompam com reducionismos naturalistas e promovam uma formação que ajude a compreender que cuidar do ambiente é, antes de tudo, cuidar da vida em sua diversidade, ancestralidade, território e pertença. É urgente que os documentos normativos e as formações docentes deixem claro que compreender o meio ambiente de forma integrada, em suas múltiplas e complexas relações, é, por excelência, fazer Educação Ambiental, mas também se faz EA quando se fortalece a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade entre os sujeitos e os territórios. É também EA quando se promove a igualdade e o respeito aos direitos humanos; quando se cuida da comunidade em que se vive, da justiça econômica, da equidade social, étnica, racial e de gênero; e quando se cultiva o diálogo como semente para a convivência e a

paz.

Educação Ambiental, nesse sentido, é tão ampla quanto radical: ela não cabe em práticas esparsas, nem em abordagens puramente naturalistas. É EA, também, o sentimento de pertencimento; é EA a valorização da ancestralidade; é EA o gesto de reconhecer e cuidar das mais diversas formas de vida, humanas e não humanas, visíveis e invisíveis, materiais e simbólicas. Trata-se de uma educação que enraíza a infância no chão da existência, que convida à escuta dos cantos da terra e à memória dos que vieram antes.

Em síntese, a análise documental evidenciou três movimentos principais:

- (a) A Educação Ambiental é reconhecida formalmente como direito e dever do Estado, especialmente a partir da Constituição Federal, da Política Nacional de Educação Ambiental e das DCNEA;
- (b) A EA está implícita, genérica e diluída nos documentos voltados à Educação Infantil, como RCNEI, DCNEI e BNCC, fragilizando-a como eixo estruturante;
- (c) Existe um esforço de contextualização nos documentos estaduais e municipais, que aproximam a EA dos territórios e das infâncias reais, mas ainda sem nomeá-la de forma clara e assumida como política pública.

Esses achados reforçam a necessidade de consolidar uma concepção crítica de EA desde a primeira infância, articulando legislação, currículo e práticas pedagógicas no chão da escola. Diante desse panorama, emergem questionamentos que não podem ser silenciados:

- “Se ao educador cabe garantir o direito à educação de qualidade, como fazê-lo diante de práticas pedagógicas que fragilizam a Educação Ambiental?”
- “Se a infância deve ser viva, sensível, enraizada, como afirmam tantos documentos e teorias, como sustentar tal infância sem uma EA que valorize a ancestralidade, o pertencimento ao território e o contato com a terra?”
- E, por fim, “Como garantir o direito à educação sem assegurar, também, o direito à vida em todas as suas formas e às culturas que fazem parte do chão onde as crianças crescem e sonham?”.

5. QUANDO O CURRÍCULO SE VESTE DE CHÃO – A Educação Infantil e seus caminhos de aprender no território

“É preciso crescer para as raízes, e não para as alturas”.
(Beatriz Nascimento)

Ao adentrar os caminhos da Educação Infantil no município de Seabra, este capítulo se propõe a lançar luz sobre o *locus* da pesquisa, a Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos, e sua relação viva com o território, com os sujeitos que o habitam e com as políticas que o atravessam. A escuta, carregada da experiência cotidiana entrelaçada entre prática e chão, analisa o currículo municipal, as sequências didáticas desenvolvidas na unidade escolar no segundo semestre de 2024, e o diálogo com a Agenda 2030, em especial os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3 (meta 3.8), 4 (metas 4.2, 4.5 e 4.c), 12 (meta 12.8) e 17 (meta 17.17).

Por esse ângulo, o município de Seabra compõe os esforços nacionais de monitoramento da implementação da Agenda 2030, conforme demonstrado no Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil (IDSC-BR), ferramenta que avalia o desempenho dos municípios brasileiros em relação às metas globais. Por meio do IDSC-BR, o Brasil acompanha os desafios e avanços de todas as suas cidades na Agenda 2030, oferecendo uma leitura integrada dos ODS e indicando, com clareza, onde as políticas públicas precisam ser fortalecidas. Para esta pesquisa, essa fonte torna-se um termômetro importante, pois aproxima os indicadores globais da realidade concreta do território onde a Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos está inserida.

A imagem a seguir (Figura 8), retirada do site oficial do Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades (IDSC-BR), exibe o perfil de Seabra (BA) com base na sua avaliação em relação ao cumprimento dos ODS da Agenda 2030. A pontuação geral do município é de 46,91 pontos, numa escala de 0 a 100, o que lhe confere um nível de desenvolvimento sustentável considerado baixo. Seabra ocupa a 3.991^a posição entre os 5.570 municípios avaliados, revelando a necessidade de ações estruturantes nos campos social, ambiental e econômico. Não apresentamos aqui esse dado como panorama estático, e sim, a realidade do território em que a escola está inscrita, das crianças que a constituem e do currículo que a sustenta. Todos os dados, acessados no portal do IDSC-BR (dsc.cidadessustentaveis.org.br), são aqui assumidos como fonte de pesquisa, para contextualizar e reforçar a pertinência da análise curricular que esta dissertação propõe.

Figura 8 – Perfil de Seabra (ICS) em relação aos ODS.



Fonte: dsc.cidadessustentaveis.org.br.

Como diz Morin (2011, p. 34), não se pode isolar uma parte do todo, nem as partes umas das outras. Assim, compreender o percurso de Seabra em relação aos ODS é também compreender a complexidade do ambiente em que se desenham as políticas públicas e as práticas educativas. Para esta pesquisa, isso traz à tona a urgência do debate sobre Educação Ambiental crítica na Educação Infantil não como adorno, mas como resposta situada a um contexto em que os indicadores revelam fragilidades estruturais.

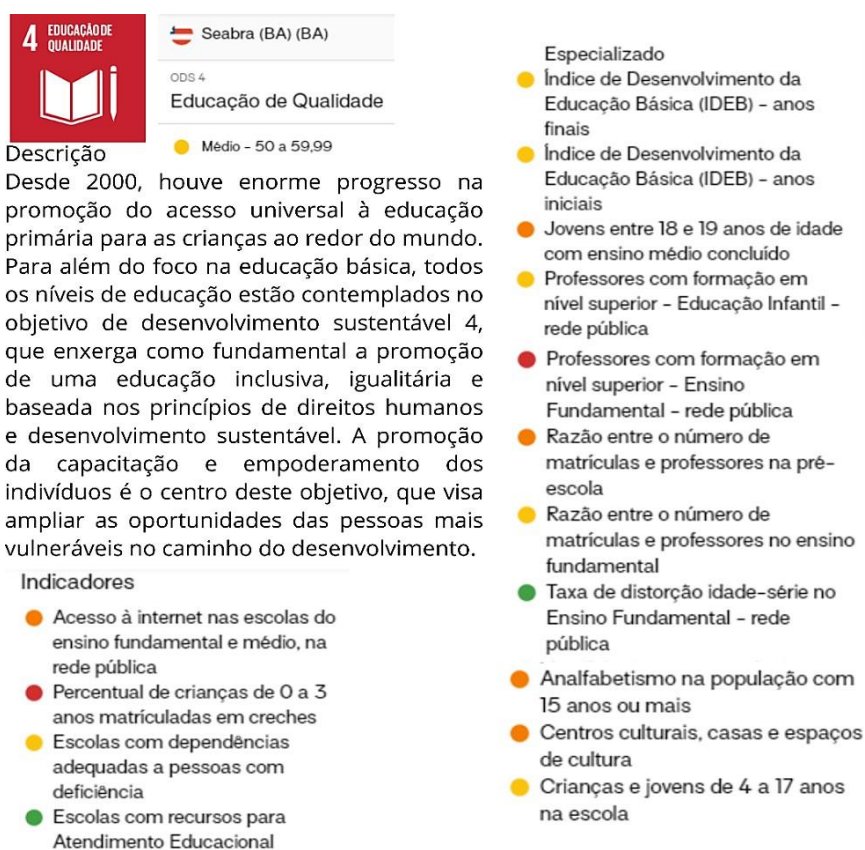
A imagem a seguir (Figura 9) traz um panorama do ODS 3 – Saúde e Bem-estar. Embora o município alcance nível alto neste ODS, com pontuação entre 60 e 79,99, a análise minuciosa de alguns indicadores específicos (mortalidade neonatal, incidência de doenças respiratórias e cobertura vacinal irregular em determinados ciclos populacionais) revela fragilidades estruturais, riscos, por vezes, invisíveis, e expõe tensões importantes no território, um diálogo direto com a meta 3.8 desta pesquisa, que estabelece o compromisso de assegurar acesso universal à saúde, serviços de qualidade em todos os níveis de atenção e acesso a vacinas e medicamentos essenciais pelo Sistema Único de Saúde (SUS), uma forma de garantir o direito das crianças à saúde integral.

Figura 9 – Panorama do ODS 3 em Seabra-BA.

Fonte: dsc.cidadessustentaveis.org.br.

As lacunas ressaltadas nesses indicadores nos dizem claramente que a elevação no índice geral do ODS 3 em Seabra não elimina, tampouco minimiza, as desigualdades internas, revelando a urgência de práticas educativas que fortaleçam a literacia em saúde desde a infância e nos permitam compreender que uma inteligência incapaz de considerar o contexto se torna cega, inconsciente e irresponsável (Morin, 2011).

No que tange ao ODS 4, a avaliação indica nível médio, com pontuação entre 50 e 59,99, e os indicadores evidenciam lacunas importantes (baixo percentual de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches; pouquíssimas escolas com infraestrutura adequada; ausência de centros culturais e espaços de acesso à produção simbólica; e falta de profissionais com formação específica na área de atuação, especialmente na Educação Infantil), conforme imagem a seguir (Figura 10):

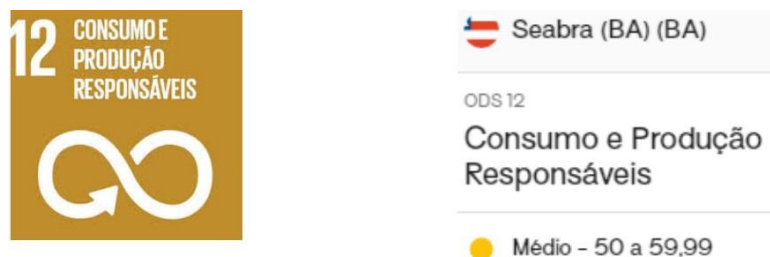
Figura 10 – Avaliação do ODS 4 em Seabra-BA.

Fonte: dsc.cidadessustentaveis.org.br.

Observa-se a existência de lacunas estruturais que comprometem a equidade, a inclusão e a qualidade da aprendizagem infantil, impedindo seu desenvolvimento integral. Isso evidencia o quanto ainda falta para que as crianças vivenciem, de fato, experiências que articulem desenvolvimento sustentável, direitos humanos, diversidade cultural e cidadania, distantes, por vezes, dos textos legais que universalizam uma infância urbana e abstrata, enquanto as crianças do *locus* desta pesquisa vivem outra experiência de mundo. Em uma entrevista ao Programa Roda Viva, em 2017, Conceição Evaristo nos lembra que “nossos passos vêm de longe”², chamando a atenção para a longa genealogia de resistências que sustentam as práticas e narrativas no Brasil. Ignorar as raízes de classe, raça e território é repetir o apagamento histórico das infâncias, em especial as rurais.

Em relação ao ODS 12, o município se encontra em nível médio, mas os indicadores específicos revelam uma condição muito mais frágil (recuperação de resíduos sólidos coletados seletivamente e à baixa cobertura da população com coleta seletiva) (Figura 11).

² Entrevista concedida por Conceição Evaristo ao programa Roda Viva. TV Cultura, São Paulo, 2017.

Figura 11 – Avaliação do ODS 12 em Seabra-BA.**Descrição**

Para alcançar as metas deste ODS, a mudança nos padrões de consumo e produção se configuram como medidas indispensáveis na redução da pegada ecológica sobre o meio ambiente. Essas medidas são a base do desenvolvimento econômico e social sustentável. As metas do ODS 12 visam a promoção da eficiência do uso de recursos energéticos e naturais, da infraestrutura sustentável, do acesso a serviços básicos. Além disso, o objetivo prioriza a informação, a gestão coordenada, a transparência e a responsabilização dos atores consumidores de recursos naturais como ferramentas chave para o alcance de padrões mais sustentáveis de produção e consumo.

Indicadores

- Resíduos sólidos domiciliares coletados per capita
- Recuperação de resíduos sólidos urbanos coletados seletivamente
- População atendida com coleta seletiva

Fonte: dsc.cidadessustentaveis.org.br.

Estas são fragilidades importantes que evidenciam o quanto a educação ainda não promove de modo sistemático atitudes concretas voltadas ao desenvolvimento sustentável, na formação de uma cultura de consumo consciente, sendo esta uma lacuna que convoca diretamente a meta 12.8 – garantir informação, conscientização e práticas sustentáveis para todas as pessoas, em consonância com o PRONEA. Se essa efetivação não se consolidar na Educação Infantil, repercutirá uma educação ambientalmente fragilizada.

Como ensina Edgar Morin (2011), não é possível pensar sustentabilidade sem cultivar a “identidade terrena”, ou seja, a consciência de que pertencemos a um mesmo planeta vivo e interdependente. Essa identidade se forma primariamente, nos vínculos que as crianças estabelecem com o território e, por sua vez, no cotidiano escolar e nas experiências educativas que lhes permitem compreender o mundo como uma teia de relações. A compreensão de todos esses dados e dos indicadores por trás deles enfatiza a interdependência entre saúde, meio ambiente, educação, cultura e justiça. Visualmente, um diagnóstico que estimula e provoca a construção de projetos de intervenção comunitária alinhados à Agenda 2030.

A busca, aqui, é abarcar como o currículo se territorializa (ou não) e como as práticas pedagógicas da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos materializam, tensionam ou ampliam as diretrizes propostas nos documentos normativos. Uma escola situada na zona rural do município de Seabra, especificamente no povoado de Baixio da Aguada, localizado a 36 quilômetros da sede municipal, que atende a 140 estudantes, devidamente matriculados, da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, em regime de tempo integral, diante da crescente demanda por alfabetização e pela permanência qualificada dos alunos no campo educacional.

Em razão do êxodo rural e da redução populacional das sete comunidades em seu entorno, a organização de algumas turmas ocorre em formato multisseriado, o que impõe desafios à dinâmica pedagógica. Aqui, reafirma-se a importância de garantir qualidade, equidade e a valorização dos saberes territoriais. Ao vestir-se de chão, o currículo revela seus contornos mais sensíveis: os que nascem do contato com o mundo vivido e com uma infância que aprende com o corpo inteiro, no tempo, na terra e nos saberes que ali brotam. Este estudo foca, particularmente, nas duas turmas de pré-escola da Educação Infantil, cujas atividades se desenvolvem em uma carga horária diária de 7 horas, das 8h às 15h45, tempo em que as crianças habitam a escola como extensão de sua casa, de sua comunidade e de seus afetos.

Mesmo não tendo meus passos moldados desde a infância por esse território, Baixio da Aguada, foi ali que plantei escuta, afeto e também minha presença. O verbo “pertencer”, neste caso, não advém da origem, mas de uma escolha consciente e comprometida com uma educação que se faz coletivamente no dia a dia. Desde que cheguei à comunidade, há quatro anos, gradativamente construí uma relação enraizada no tempo demorado da convivência e no exercício constante de uma prática pedagógica atenta às miudezas da vida escolar. À época, a escola ainda operava sob o regime regular, atendendo ao mesmo público. Como coordenadora pedagógica daquele espaço, função que exerço em todos os segmentos, minha escuta se ampliou para além das demandas formais do planejamento: as crianças tinham muito a dizer. Nessa escuta, percebi silêncios, questionamentos, ausências, vazios e urgências brotando daquele chão. Não havia o que fazer senão ouvi-las.

E a partir das conversas ao redor do café, das reuniões pedagógicas, das rodas formativas, das palavras miúdas das crianças que, mesmo sem saber, apontam caminhos para reinventar a escola, é que nasce a pesquisa. Ao me permitir, ao longo desse tempo, expandir as relações comunitárias, é que esta pesquisadora se reconheceu parte de uma história que precisava ser contada, não como uma visitante, mas como alguém comprometida com o florescimento de um território que, muitas vezes, desconhece suas próprias sementes.

Impulsionada pela convicção de que a escola é, para além do conhecimento, espaço de sonho e de construção de futuros possíveis, comecei a observar com mais profundidade as questões socialmente vivas que permeavam a infância daquele contexto: a carência do sentimento de pertencimento, o distanciamento dos saberes ancestrais e a invisibilidade dos *causos* que circulam pelas roças, quintais, terreiros e possíveis varandas. Num ímpeto ético e formativo, surge a Educação Ambiental como horizonte de cuidado, de justiça e de reexistência. Não precisa ser do chão por nascimento; seja por cuidado. E é ao viver, sentir e atravessar esse chão, com cada uma daquelas crianças, que a EA encontra morada.

5.1 O TEMPO DAS SEMENTES: O CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE SEABRA COMO SOLO COMUM – Entre diretrizes e práticas, o referencial curricular como alicerce de uma infância sustentável

“O currículo é uma roça: só floresce quando encontra cuidado”.
(Ana Mae Barbosa)

Há currículos que chegam prontos, empacotados, porém bem distantes dos sabores, ventos, cheiros e saberes das mãos que habitam os territórios. Em contrapartida, há aqueles feitos de escuta, de roda, de encontro e do silêncio partilhado; estes brotam do chão. O Referencial Curricular Municipal de Seabra nasce de um lugar fértil, uma diretriz que dialoga com a vida que pulsa nas comunidades.

Construído coletivamente, em articulação com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e os 15 municípios que integram o Arranjo de Desenvolvimento da Chapada Diamantina, o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Seabra orienta o trabalho pedagógico das escolas municipais e serve de alicerce para o Plano de Trabalho da Educação Infantil, a partir do qual os professores organizam quinzenalmente suas situações didáticas. Sua construção remonta a um processo iniciado entre 2017 e 2018, em resposta à exigência nacional de adequação dos currículos municipais à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Durante esse período, em um encontro de secretários de educação promovido pelo ICEP, a então Secretária de Educação do Município de Cafarnaum, Siméia Rodrigues Souza Bastos, compartilhou a preocupação de que empresas e instituições de pós-graduação ofereciam propostas de elaboração rápida dos currículos, muitas vezes desvinculadas das realidades locais e das concepções pedagógicas já em construção nos territórios. Defendendo a importância de um currículo que refletisse a trajetória, a identidade e as necessidades educativas da região, mobilizou-se, então, para a construção de um referencial curricular dialogado.

Reuniram-se 15 municípios da Chapada Diamantina dispostos a construir coletivamente esse documento, em um processo que durou cerca de um ano, atravessando parte de 2018 e 2019. Seabra assumiu o papel de polo regional, sediando encontros com representantes de cada município: diretores, coordenadores pedagógicos, professores e equipes técnicas. As discussões foram organizadas por segmentos educacionais, mediadas por especialistas convidadas, com destaque para Silvana Augusto e Ieda Abudd na Educação Infantil. Cada encontro gerava propostas que eram levadas aos municípios, reelaboradas à luz das práticas locais e devolvidas à coordenação territorial, que articulava as versões ajustadas junto às especialistas responsáveis. Tratou-se, assim, de um referencial curricular profundamente dialógico, que buscou garantir a coerência entre as práticas pedagógicas construídas nos territórios e as orientações das legislações vigentes, fortalecendo uma concepção de educação enraizada no chão e nos sonhos da Chapada Diamantina. A aprovação do documento em ano pandêmico exigiu um esforço coletivo ainda maior: mesmo diante das incertezas, o referencial foi sendo estudado juntamente com professores e coordenadores da rede, reafirmando sua importância por trazer as aprendizagens fundamentais para cada etapa da Educação Infantil.

O Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil de Seabra, estruturado em sete capítulos: concepções de infância, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organização do trabalho pedagógico, campos de experiência, práticas pedagógicas, planejamento e avaliação, constitui um marco orientador para a rede municipal. Ancorado na BNCC, no Plano Nacional de Educação (PNE), no Plano Municipal de Educação (PME) e na LDB, trata-se de uma ferramenta estratégica de equidade e proposta de um currículo vivo, coerente com o direito de todas as crianças a uma infância plena e significativa.

Ao pautar-se no princípio da laicidade e na concepção da criança como sujeito de direitos, o referencial reafirma a indissociabilidade entre cuidar e educar, a importância do brincar como linguagem primordial da infância e o vínculo necessário entre escola, família e comunidade. No entanto, quando se trata da Educação Ambiental (EA), o documento apresenta lacunas importantes: o termo não aparece de forma sistematizada, nem como eixo formativo, o que compromete sua efetivação como política pública contínua e como parte da agenda local de compromisso com os ODS.

A primeira menção à expressão “meio ambiente” ocorre apenas na página 26, ao tratar da educação do campo, valorizando as experiências das crianças rurais como forma de imersão na complexidade das questões ambientais e na observação do compromisso dos adultos com a sustentabilidade. A segunda menção aparece na página 101, dentro das práticas investigativas do capítulo sobre estratégias de aprendizagem, ao propor atividades como observação

da natureza e coleta de materiais naturais; ações relevantes, porém ainda pontuais, com escopo limitado.

A palavra “sustentabilidade” é mencionada algumas vezes ao longo do texto, em contextos como o compromisso ético com os recursos acessados pelas crianças e a proteção da infância contra desigualdades sociais e preconceitos. A concepção de Educação Ambiental, portanto, é sugerida de forma fragmentada, embutida em práticas cotidianas e investigativas, mas sem clareza conceitual, nem orientação formativa que a sustente como EA crítica.

O documento convida, por exemplo, ao conhecimento de paisagens, culturas e formas de vida, à valorização do cuidado com o ambiente e ao reconhecimento de modos sustentáveis de interação com a natureza. Entretanto essas práticas são apresentadas sem articulação direta com os fundamentos da EA crítica, o que pode resultar em ações despolitizadas e desprovidas de intencionalidade transformadora. Como alerta Sauv   (2005), h   muitas formas de Educa  o Ambiental, mas nem todas provocam rupturas no modo como compreendemos e habitamos o mundo. Para evidenciar essas tens  es, apresentamos, a seguir, um quadro que sintetiza as potencialidades e lacunas do Referencial Curricular frente    Educa  o Ambiental:

Quadro 3 – Potencialidades e lacunas do Referencial Curricular Municipal de Seabra (Educa  o Infantil) em rela  o    Educa  o Ambiental.

Aspectos	Potencialidades	Lacunas
Concep��o de infância	Reconhece a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, ativa na constru��o de saberes.	Não explicita a infância como sujeito ecológico nem articula infância–território–justiça socioambiental.
Organiza��o do trabalho pedagógico	Valoriza a articula��o entre campos de experiência e práticas investigativas.	Não nomeia a Educa��o Ambiental como eixo estruturante, o que fragiliza sua presença contínua no cotidiano da EI.
Território e cultura	Reconhece o território, as culturas locais e a diversidade como dimensões formativas.	Não vincula explicitamente essas dimensões a uma EA crítica, que problematize conflitos ambientais e desigualdades.
Práticas investigativas	Propõe explora��o do ambiente, observa��o da natureza e uso de materiais naturais em situa��es didáticas.	Mant��m essas práticas em nível sensorial, sem aprofundar rela��es entre ambiente, história, política e modos de produ��o.
Linguagem “sustentabilidade”	Menciona sustentabilidade em contextos éticos e de prote��o da infância.	Não desenvolve uma defini��o clara de sustentabilidade articulada �� EA crítica e aos ODS da Agenda 2030.
Forma��o docente	Indica a importância da forma��o continuada para qualificar as práticas na Educa��o Infantil.	Não destaca a EA como tema central da forma��o docente, nem orienta estudos sistemáticos sobre a crise socioambiental.

Fonte: Elabora  o pr  pria da autora.

   preciso compreender como o curr  culo se relaciona com o direito das inf  ncias    es-

cuta, ao pertencimento e à formação ambiental crítica desde os primeiros anos de vida. O que semeia o currículo que temos? E o que ainda precisa florescer? Pensar o currículo como solo comum é reconhecer que ele não nasce pronto, mas se cultiva no entrelaçamento de diretrizes, vivências e sentidos.

Ainda que, conceitualmente, o Referencial Curricular Municipal de Seabra silencie a Educação Ambiental como eixo estruturante, aponta possibilidades a partir de práticas de investigação do meio, valorização do território e articulação entre campos de experiência. Há um entremeio de ausências e potências que insinua esse currículo como campo de disputa entre o que está instituído e o que pode vir a ser. Para melhor compreensão de como essas diretrizes ganham forma no cotidiano escolar, torna-se necessário adentrar o Plano de Trabalho da Educação Infantil, documento que sistematiza a proposta pedagógica da rede e orienta a elaboração das sequências didáticas.

5.2 DO PLANO À PLANTAÇÃO – A escrita do cotidiano entre sequências didáticas e os sonhos dos ODS

*“Planejar é prever a chuva;
ensinar é abrir espaço para que ela aconteça”.*
(Rubem Alves)

Quando o plano se encontra com o chão, a teoria ganha corpo nas mãos de quem educa com o coração atento ao tempo das infâncias. É entre papéis, rodas de conversa e olhares curiosos e atentos que o Plano de Trabalho da Educação Infantil do município de Seabra se transforma em prática viva: uma semente lançada nos quintais da escola e da vida.

Para compreender as raízes que sustentam as práticas pedagógicas na Educação Infantil nesse território, é imprescindível mergulhar nos caminhos que levaram à construção coletiva desse documento orientador, que emerge de entrelaçar teoria e prática, sonho e ação, escuta e escrita.

Historicamente, a rede municipal de educação de Seabra vem investindo no fortalecimento de sua Educação Infantil por meio da revisão, análise e ressignificação de suas práticas pedagógicas, com o compromisso ético de garantir a cada criança o direito de ser, viver e celebrar plenamente sua infância na escola. A trajetória pode ser visualizada na linha do tempo a seguir:

Quadro 4 – Linha do tempo da trajetória da Educação Infantil em Seabra e do Plano de Trabalho.

Ano / Período	Marco na trajetória da rede de Seabra em Educação Infantil
Início anos 2000	Elaboração de uma matriz curricular inicial para a Educação Infantil, na sede, a partir dos RCNEI.
2001	Convênio com o Projeto Chapada; criação da função de coordenador pedagógico na rede.
2012	Renovação do convênio com o ICEP; entrada no Projeto da Educação Infantil (PEI).
2012-2016	Consolidação de práticas como tertúlia dialógica e sessão simultânea de leitura.
2017	Homologação da BNCC; exigência de adequação dos currículos municipais.
2017-2019	Construção coletiva do Referencial Curricular Municipal, com Seabra como polo regional.
2019	Primeira jornada pedagógica fundamentada em um documento de rede; elaboração do plano anual da EI.
2019-2020	Aprovação do Referencial Curricular em contexto de pandemia; início de estudos sistemáticos com a rede.
2022	Início da construção estruturada do Plano de Trabalho da Educação Infantil, em fluxo cíclico de escuta e devolutivas.
2024	Sistematização do Plano de Trabalho da Educação Infantil de Seabra, organizado em contextos formativos.

Fonte: Elaboração própria da autora.

Até o ano de 2001, não havia na rede a figura do coordenador pedagógico. Com o convênio com o Projeto Chapada, a partir daquele ano, institui-se a função de coordenador, inicialmente vinculada à matriz curricular dos anos iniciais do ensino fundamental. A Secretaria Municipal de Educação passou a se apoiar nesse documento, com suporte formativo oferecido pelo Projeto Chapada, organizando o que então se denominava Plano de Ensino. Contudo, a Educação Infantil ainda carecia de uma coordenação específica.

Na sede do município, a professora Rosângela Souza Santos Leão, coordenadora da época, elaborou uma proposta inicial para o segmento, construindo o que chamou de matriz curricular da Educação Infantil, com base nos Referenciais Curriculares Nacionais. Em 2012, após lutas e mobilizações, o município renovou seu convênio com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e passou a integrar o Projeto da Educação Infantil (PEI). Esse projeto passou a oferecer apoio aos coordenadores pedagógicos, sobretudo por meio de reflexões sobre as práticas leitoras e escritoras da primeira infância. Ainda que não tenha havido naquele momento uma discussão direta sobre o Plano de Ensino da Educação Infantil, surgiram experiências significativas como a tertúlia dialógica e a sessão simultânea de leitura, que alcançaram as salas de aula ainda que de forma efêmera.

A aprovação da BNCC, com a inclusão explícita da Educação Infantil na Educação Básica, representou um novo marco. Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais

que, embora normativas, tinham caráter orientador, a BNCC exigiu dos municípios a efetivação de seus currículos próprios. Em resposta, Seabra constituiu um Grupo de Trabalho (GT) com diretores, coordenadores, professores, representantes do CEMAEE, do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, com o propósito de construir seu currículo de Educação Infantil à luz da BNCC, orientado por especialistas como Silvana Augusto, que disponibilizou experiências de outros municípios, como Aracruz (ES).

Em 2019, pela primeira vez, a rede promoveu uma jornada pedagógica fundamentada em um documento de rede, o que resultou na elaboração do primeiro plano anual orientador para a Educação Infantil. No segundo semestre do mesmo ano, um novo convênio com o ICEP possibilitou a elaboração do Referencial Curricular Municipal, que trouxe uma inovação metodológica: os objetivos de aprendizagem passaram a ser formulados a partir dos direitos de aprendizagem, inaugurando um novo olhar sobre o currículo e provocando um movimento formativo mais profundo no município.

Assim, a partir de 2022, a rede iniciou um processo estruturado de elaboração do Plano de Trabalho da Educação Infantil. Essa construção envolveu toda a equipe educacional, sob mediação dos supervisores técnicos, e seguiu uma lógica cíclica: os documentos eram discutidos na secretaria, aprofundados com os coordenadores, socializados nas escolas, retornavam à secretaria com contribuições e recomeçavam o ciclo. Foi nesse ir e vir, feito de escutas e escritas, que a rede percebeu a necessidade de romper com a fragmentação dos campos de experiências e construir arranjos pedagógicos que os integrassem de forma orgânica.

O resultado desse processo foi a sistematização do Plano de Trabalho da Educação Infantil de Seabra, estruturado em dois semestres e organizado em cinco contextos formativos: Experiências do Brincar, Experiências com e na Biblioteca de Classe, Experiências Artísticas, Experiências Investigativas e Experiências Matemáticas. Cada contexto é tecido por intercampos, explicitando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as situações didáticas e os processos de documentação e avaliação das aprendizagens.

O Plano de Trabalho da Educação Infantil de Seabra é, portanto, documento e movimento. Ao compreender a dinamicidade do fazer pedagógico, o plano preserva espaços abertos para a inserção de atividades ocasionais e de ações fundamentais que emergirem no decorrer do ano letivo de 2024 e nos anos subsequentes. Como salientam Freire (1996) e Morin (2011), a educação não pode ser encarada como algo estático ou fechado: precisa ser processo, caminho, transformação contínua da realidade e dos sujeitos.

O planejamento do Plano emergiu a partir de múltiplas fontes: o direito das crianças de viverem plenamente a infância na escola, os princípios do Referencial Curricular Muni-

pal, o Projeto Político-Pedagógico das unidades, as avaliações do ano letivo de 2022, a necessidade de requalificação dos planos de trabalho dos trimestres anteriores e os estudos teóricos e práticos sobre a infância. As reflexões também apontaram a urgência de se antecipar condições de formação e estrutura oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e pelas escolas, bem como especificar a progressão das aprendizagens dentro do ano letivo e de um ano para outro.

Para explicitar como a Educação Ambiental aparece no Plano de Trabalho e suas aproximações com os ODS presentes nesta dissertação, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 5 – Educação Ambiental no Plano de Trabalho da Educação Infantil de Seabra.

(continua)

Contexto formativo	Exemplos de propostas relacionadas à EA	Características da abordagem	Relação com ODS	Possibilidades para superar lacunas
Experiência do brincar	Brincar com gravetos, pedras, folhas, água, terra	Ênfase sensorial, exploratória, centrada no contato direto com a natureza	ODS 4 - meta 4.2 (desenvolvimento integral); aproximação inicial ao ODS 12 – meta 12.8; diálogo com ODS 3 ao favorecer bem-estar e ambientes saudáveis	- Ampliar do sensorial para o crítico, relacionando natureza, território e modos de vida locais. - Inserir narrativas sobre memória ecológica e práticas sustentáveis das famílias. - Desenvolver rotinas que abordem cuidado de si e do ambiente, fortalecendo vínculos com o ODS 3.
Experiência investigativa	Observação de bichos do jardim, árvores, fenômenos naturais	Curiosidade, exploração, investigação do meio	ODS 4 (competências investigativas); ODS 12 (compreensão dos fenômenos naturais); Agenda 2030	- Conectar as descobertas à discussão sobre desigualdade ambiental, consumo e território (Morin, 2011). - Incluir registros das crianças para fortalecer leitura de mundo e vínculo com o território. - Articular os fenômenos naturais ao cuidado com a saúde e prevenção ambiental (ODS 3).
Experiência artística	Produções com elementos naturais, releituras de paisagens	Expressão estética e simbólica	Potencial para discutir território, memória, ancestralidade e cuidado com o ambiente (ODS 4, 12)	- Introduzir temas de diversidade étnico-racial, pertencimento e cultura local (Meta 4.5). - Trabalhar ancestralidade e territorialidade por meio de obras e narrativas locais (Leff, 2011). - Relacionar arte, ambiente e saúde coletiva, vinculando-se ao ODS 3 e ao bem-estar socioemocional.
Experiência com e na biblioteca de classe	Leitura de livros que abordam natureza, animais, modos de vida, território	Leitura temática, ampliação de repertório, construção de sentidos socioambientais.	Espaço privilegiado para ampliar a consciência socioambiental e a memória ecológica local	- Selecionar intencionalmente obras que abordem raça, território, culturas tradicionais e justiça ambiental (Meta 4.5). - Inserir narrativas sobre cuidado, saúde comunitária e ambiente, articulando ao ODS 3. - Desenvolver rodas de conversa que relacionem histórias e práticas locais de sustentabilidade (ODS 12).

(conclusão)

Contexto formativo	Exemplos de propostas relacionadas à EA	Características da abordagem	Relação com ODS	Possibilidades para superar lacunas
Experiência matemática	Contar, classificar, medir, registrar elementos do ambiente	Organização, comparação, quantificação	Possibilidade de relacionar dados do território e questões ambientais, em diálogo com Agenda 2030	- Trabalhar dados reais sobre território (chuvas, lixo, água, saúde) vinculando ao ODS 3 e ODS 12. - Utilizar problemas matemáticos que conectem consumo consciente, preservação e impactos ambientais. - Integrar matemática e EA para desenvolver pensamento sistêmico (Morin, 2011).

Fonte: Elaboração própria da autora.

Percebe-se que a Educação Ambiental aparece pontualmente, de forma fragmentada, sobretudo nas práticas que estimulam a curiosidade e o encantamento das crianças pelo mundo natural, no simples contato sensorial com a natureza, com relação à higiene e à saúde, porém, sem uma articulação sistemática com a dimensão política, social e cultural da EA crítica.

Nesse sentido, o Plano aproxima-se de metas do ODS 4 (ao favorecer o desenvolvimento integral) e, de modo incipiente, do ODS 12 e ODS 3, mas ainda carece de intencionalidade formativa que vincule essas experiências à justiça socioambiental e ao direito à saúde e à vida em todas as suas formas.

5.3 QUANDO O COTIDIANO FALA – Análise das situações didáticas da Educação Infantil

*“Quando nos tiram da nossa relação com a terra,
nos tiram de nós mesmos”.*
(Krenak)

A análise das sequências didáticas EI – II Semestre de 2024 da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos revela práticas pedagógicas que valorizam as vivências culturais, a corporeidade, a leitura e a expressão artística, mas que ainda apresentam fragilidades significativas no que tange à inserção da Educação Ambiental como eixo formativo crítico e transversal.

A presença da EA no documento emerge de forma pontual e fragmentada, frequentemente associada a práticas de higiene pessoal e cuidados com a saúde, sem uma articulação com a dimensão política, cultural e social do ambiente. Exemplo disso é o projeto de investigação sobre “germes” que, embora trabalhe a higiene (lavagem de mãos, cuidados no lanche e no banheiro), limita-se à esfera da saúde individual, sem dialogar com as relações sociedade–natureza, como propõe Loureiro (2006a). De modo semelhante, o projeto de piquenique e

alimentação saudável incentiva escolhas alimentares mais conscientes, mas carece de uma mediação que aprofunde o debate sobre as cadeias produtivas alimentares, o direito humano à alimentação e a interdependência entre cultura, território e meio ambiente.

Essa limitação conceitual revela que o conceito de meio ambiente, tal como tratado nas sequências, permanece naturalizado, despolitizado e reduzido à dimensão sensorial, reforçando práticas de sensibilização desconectadas da construção histórica e social do ambiente. À luz dos ODS, especialmente o ODS 4, o ODS 12 e o ODS 3, verifica-se que:

- em relação ao ODS 4, as práticas observadas dialogam com a Meta 4.2, ao promoverem o desenvolvimento integral por meio do brincar e das interações, e aproximam-se da Meta 4.5 ao procurarem respeitar a diversidade cultural e social das crianças, ainda que a abordagem das desigualdades e dos marcadores sociais precise ser intensificada;
- quanto ao ODS 12, voltado para padrões de consumo e produção sustentáveis, a relação com a Meta 12.8 permanece superficial, pois a consciência crítica sobre consumo, práticas sustentáveis e interdependência ecológica ainda não é trabalhada com intencionalidade; e
- no que se refere ao ODS 3, especialmente à Meta 3.8, algumas propostas ligadas à saúde e à vacinação aproximam a prática da Educação Infantil do debate sobre direito à saúde, mas isso ainda não se apresenta de forma articulada e crítica nas sequências analisadas.

De forma direta, as sequências didáticas evidenciam três eixos tradicionais de práticas ambientais:

- higiene pessoal e saúde, focada na prevenção de doenças, mas desvinculadas da compreensão socioambiental coletiva;
- alimentação saudável, sem articulação crítica com cadeias produtivas, justiça alimentar ou pertencimento cultural; e
- vivências ao ar livre, exploradas de modo sensorial, sem aprofundamento na análise ecológica dos territórios.

A Educação Ambiental, assim, permanece associada à saúde individual, à alimentação descontextualizada da produção e à contemplação passiva da natureza, sem integrar aspectos de memória, cultura, ancestralidade ou justiça socioambiental. Essa realidade aponta para a necessidade de qualificar as práticas educativas, expandindo a noção de meio ambiente para

integrar a vida das crianças ao seu território, à sua cultura e à sua história, promovendo o sentimento de pertencimento e de valorização da ancestralidade, articulando saúde, ambiente e justiça social de maneira crítica, e desenvolvendo práticas transversais de EA que envolvam as diversas áreas do conhecimento e da experiência infantil.

Como defendem Freire (1996) e Morin (2011), educar é formar sujeitos conscientes de sua identidade terrena e de sua responsabilidade histórica. Para tanto, a Educação Ambiental não pode ser tratada como apêndice, mas como prática ética, política e estética que funda a relação das crianças com o mundo.

Diante das lacunas identificadas nas práticas pedagógicas analisadas, torna-se ainda mais evidente a necessidade de oferecer aos educadores instrumentos que os auxiliem a ampliar sua compreensão e atuação crítica no campo da Educação Ambiental. É nesse horizonte que se insere o produto educacional apresentado no próximo capítulo: uma proposta que visa não apenas apoiar a prática docente, mas também semear, desde a Educação Infantil, uma Educação Ambiental que reconhece o chão, a memória e o sonho como territórios de formação integral e transformação coletiva.

Prosseguindo nessa travessia entre sonhos e práticas educativas, voltamo-nos agora para o chão vivo da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos. Ali, no compasso do cotidiano e no entrelaçar das mãos que ensinam e aprendem, foram tecidas as sequências didáticas de 2024, analisadas à luz de duas experiências centrais: “Bichos do meu lugar: convivendo com quem também habita” e “Vacinar é cuidar: saúde que se aprende desde cedo”. A pergunta que nos guia permanece: Quando a escola ousa plantar sementes de cuidado, pertencimento, consciência crítica e compromisso com a Agenda 2030, o que germina na infância?

6. DO CHÃO AO SONHO – O produto educacional como semente metodológica de transformação

“Não nos é dado semear e colher no mesmo dia. Mas é preciso semear ainda que os frutos não nos pertençam”.
(Mia Couto)

Este Produto Educacional germina do chão da prática e floresce como um roteiro de experiências que entrelaçam o cotidiano da infância com os fios delicados da Educação Ambiental. Dirigido à etapa da pré-escola da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos, no município de Seabra/Bahia, ele não se propõe apenas como instrumento de preservação ambiental, mas como uma semente lançada com intencionalidade pedagógica, capaz de transformar o currículo em caminho de pertencimento, afeto e compromisso com a vida. Leff (2011) amplia esse olhar, ao compreender a EA como um saber entre conhecimento, ética e ação transformadora, que se inicia no chão da prática e nas relações concretas com o mundo vivido (Leff, 2011, p. 30).

Cada vivência aqui descrita pode acontecer em qualquer tempo do ano letivo, dialogando com os saberes que emergem das situações concretas e respeitando o princípio da transversalidade e da organicidade curricular. Os objetivos de cada proposta serão extraídos do Plano de Trabalho da Educação Infantil, documento oficial do município, garantindo alinhamento às diretrizes já vigentes.

Mais do que resultados de pesquisa documental, estas experiências podem se revelar como oportunidades de transformação, cujos sentidos ultrapassam uma única escola. Por isso, este material nasce também como gesto partilhado, como possibilidade de cultivo coletivo.

Este produto não se impõe, ele inspira. Permite-se ser moldado conforme a realidade de cada turma, educador(a) e território. Sua essência, no entanto, permanece: promover uma Educação Ambiental ética, afetiva, crítica e comprometida com a formação de sujeitos sensíveis e capazes de ler o mundo com responsabilidade.

Como lembra Gadotti (2000), somente com a educação se cultiva a humanidade. E cultivar, aqui, é compreender a educação como campo fértil para a germinação de vínculos, ética e transformação sensível da vida. É reconhecer na criança um sujeito de direitos, potente e ativo, capaz de contribuir com sua curiosidade, escuta e imaginação para a construção de mundos mais justos e sustentáveis.

A Educação Ambiental, nesse contexto, não pode ser confinada a atividades esparsas ou conteúdos fragmentados. Como afirma Carvalho (2025), é um processo que envolve sensibilidades e formas de compreender as relações entre sociedade e natureza, convocando educa-

dores e crianças a habitarem o mundo com responsabilidade e cuidado (Carvalho, 2025, p. 53). Ela é campo formativo de múltiplas dimensões: éticas, políticas, sociais, culturais, e desafia os educadores a promover experiências que despertem curiosidade crítica, olhar sensível e agir coletivo

As propostas que seguem são convites: plantar sonhos nas trilhas do brincar; semear escuta nos gestos cotidianos; cultivar pertencimento em cada contato com a terra e com o outro. São experiências que unem natureza e cultura, coletividade e ludicidade, consciência e encantamento, preparando o solo onde a transformação social começa a brotar, desde os pequenos passos de quem ainda está aprendendo a caminhar.

Como nos lembra Cora Coralina, “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Coralina, 1997, p. 151), nos fazendo compreender que toda experiência vivida na infância pode ser também semente de um mundo mais sensível, justo e enraizado no cuidado. Que essas propostas sejam usadas com o mesmo entusiasmo, cuidado e esperança com que estão sendo gestadas, como ferramenta de diálogo, construção e reinvenção da prática pedagógica.

Que a palavra escrita aqui, feita de chão e de desejo, seja como os fios de memória que Conceição Evaristo entrelaça com tanto vigor: “nossos passos vêm de longe”, e é honrando os passos de quem veio antes que conseguimos caminhar com firmeza no presente. Que cada educador(a), ao olhar para suas crianças, enxergue nelas o mesmo brilho que Clarice Lispector viu ao dizer que “quando se olha uma criança, há um instante em que se vê o mistério da vida”. Que esse mistério nos convoque, diariamente, à responsabilidade de ensinar com sentido e com sensibilidade.

E que, como nos convocou Paulo Freire, sejamos capazes de ensinar com esperança, “porque a esperança é uma necessidade ontológica”; ela nos move, nos humaniza e nos faz crer que a transformação é possível, mesmo em terrenos áridos. Que cada experiência didática aqui ofertada seja uma fresta por onde o futuro pode passar, e florescer.

Por fim, este produto não se limitará a ser um guia metodológico; será um gesto de esperança plantado com as mãos da escuta e o coração da partilha. Que essas propostas cheguem às mãos dos(as) educadores(as) como uma carta-terra, escrita com o barro da realidade e com a tinta dos sonhos.

6.1 CAMINHOS DE PERTENCIMENTO – Experiências que enraízam a infância no mundo

“Pertencer é fazer do lugar uma segunda pele”.
(Bell Hooks)

Alinhando-se à concepção de que a Educação Ambiental é ampla e radical, transcendente a práticas abstratas e abordagens naturalistas, enraizada no sentimento de pertencimento, na valorização da ancestralidade e no gesto de reconhecer e cuidar das mais diversas formas de vida, sejam visíveis ou invisíveis, materiais ou simbólicas, enfincadas no chão da existência, convidando à escuta dos cantos da terra e à memória dos que vieram antes, que as experiências abaixo se formaram.

Inspiradas nos ensinamentos de Santos (2021) e priorizando o contexto da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos, alinhadas às diretrizes curriculares analisadas, tais experiências propõem lembrar quem somos, de onde viemos, como vivemos e como cuidamos uns dos outros. Elas procuram promover o contato com a natureza e a construção da identidade, da empatia, da saúde e da cidadania, com o intuito de que as crianças aprendam que o cuidado com o meio ambiente começa com o cuidado de si, do outro e da coletividade, no intuito de que internalizem que somos parte de um todo complexo e interdependente, e que a relação com o território é, também, uma forma de aprender e viver.

Quando experiências assim são idealizadas e priorizadas na etapa principal da educação básica, a criança se permite viver a infância e semeia um modo de estar no mundo pautado pela responsabilidade, pela escuta e pelo reconhecimento da diversidade como potência educativa. A pedagogia da terra, da oralidade, da ancestralidade e da reexistência, como discorre Santos, desafia a escola a acolher e fortalecer os modos de vida que emergem dos quintais, das roças, das águas e das histórias que habitam os corpos e as comunidades.

Assim, a Educação Ambiental se revela como um caminho para cultivar a sensibilidade e a consciência crítica desde os primeiros anos de vida, formando sujeitos capazes de agir com responsabilidade e solidariedade em relação ao meio ambiente e à sociedade, não como cópia do que está nos livros, mas como herdeiros de cantigas, de conversas de beira de fogo, de memórias vivas que sustentam o futuro.

Nesta trilha em busca do sentimento de pertencimento, duas experiências pedagógicas são reveladas como sementes metodológicas que brotam do chão da Educação Infantil e dialogam com a Educação Ambiental crítica. A primeira, intitulada *“Bichos do meu lugar: convivendo com quem também habita”*, é um convite para que as crianças reconheçam outros seres vivos como coabitantes do território, e assim, ampliar seu olhar quanto a conviver, cuidar, e à interdependência entre humanos e não humanos. A segunda, *“Vacinar é cuidar: saúde que se aprende desde cedo”*, esquia a compreensão de meio ambiente para além de uma natureza visível, integrando saúde, corpo, coletividade e justiça social como dimensões indis-

sociáveis do cuidado com a vida. Experiências distintas, porém complementares. Juntas, podem enraizar a infância no mundo, afirmar que educar é criar vínculos, produzir sentido e cultivar, desde cedo, a responsabilidade ética pelo bem comum.

6.1.1 Experiência 1 – “Bichos do meu lugar: convivendo com quem também habita”

“Quem escuta os bichos aprende o tom secreto do mundo”.
(Manoel de Barros)

De olhos atentos e pés fincados no chão, as crianças são convidadas a descobrir os outros habitantes que dividem com elas o mesmo território de vida. Essa experiência se ancora na escuta da terra e no reconhecimento de que humanos e não humanos compartilham uma mesma morada: a Terra. Nesse convite, que inclui observar, nomear, conviver e respeitar os animais que habitam seus quintais, jardins, campos e arredores, buscamos cultivar o sentimento de pertencimento ao lugar e de coabitação sensível com a natureza viva que o sustenta.

Transformando o cotidiano infantil em um espaço legítimo de aprendizagem, crianças produzindo sentidos sobre o ambiente, confabulando com a concepção de Educação Ambiental proposta por Carvalho, “o sujeito ecológico constitui-se como um horizonte ético e político, no qual valores, atitudes e práticas se articulam na construção de novas formas de relação entre sociedade e natureza” (Carvalho, 2025, p. 39).

A experiência articula-se a duas metas dos ODS:

ODS4: Meta 4.5 – Convoca a eliminação das desigualdades educacionais e a garantia de equidade de acesso, permanência e êxito para grupos em situação de vulnerabilidade, entre eles as populações do campo e comunidades tradicionais.

Como se trata de uma proposta desenvolvida em uma escola rural, reconhece que as desigualdades educacionais se fazem presentes desde o acesso à escola, bem como nas formas como os territórios, os modos de vida e os saberes das crianças são reconhecidos ou silenciados no currículo. Quando se observa o indicador 4.5.1 dessa meta, há disparidades entre contextos rurais e urbanos. Essa experiência afirma o território como fonte legítima de conhecimento e pertencimento.

ODS4: Meta 4.7 – Garante que todos os alunos construam conhecimentos, valores e habilidades voltados para o desenvolvimento sustentável. O indicador 4.7.1 dessa meta avalia como isso está posto nos currículos, deixando claro que não se trata de conteúdos acessórios ou etapas posteriores de escolarização, e sim, uma educação que articula cuidado com a vida, convivência com a diversidade de seres e reconhecimento do território vivido.

A experiência aqui proposta, ao convidar as crianças do campo a reconhecerem os animais do seu lugar como parte de uma comunidade viva e interdependente, prioriza princípios da educação para o desenvolvimento sustentável, da cidadania global e da valorização da diversidade cultural, um diálogo com a concepção de Educação Ambiental crítica proposta por Leff, em que, segundo afirmação do autor, “o ambiente não é só um objeto complexo a ser controlado por meios mais eficazes, senão também um campo de processos significativos que mobilizam os sujeitos sociais para tomar posição frente à apropriação da natureza” (Leff, 2011, p. 318).

Inspirada nas reflexões de Nêgo Bispo, essa proposta didática compreende o território não como algo meramente geográfico, mas como espaço vivido, ancestralizado, construído através das memórias sonoras, olfativas, visuais e afetivas da roça e da mata. O autor lembra que a mata nos ensina com o vento, os pássaros, os frutos, os riachos. São esses os elementos que, para ele, formam um repertório sensível de pertencimento e reanimação: “outra coisa aprendida foi o caminho da roça, com a sonoridade da mata, a partir do movimento do vento e das águas dos riachos, a cantiga dos pássaros ao colher os frutos das árvores” (Santos, 2021, p. 1). Essa memória da paisagem natural não é apenas lembrança; é fonte de força para seguir, é raiz que sustenta a caminhada, afirma o autor.

Ainda, segundo Nêgo Bispo, a cidade é território artificializado que tende a excluir todas as formas de vida não humanas: “qualquer outra vida que tenta existir na cidade é destruída. Se existe, é graças à força do orgânico, não porque os humanos queiram” (Santos, 2021, p. 8). As práticas pedagógicas, em especial em territórios rurais, devem assumir seu papel de resistência e reexistência dessas outras formas de vida, valorizando o chão, a mata e os bichos como mestres da convivência.

A observação dos bichos locais (investigação que as crianças realizarão durante a experiência) é, assim, menos uma atividade biológica e mais uma prática de escuta e relação. Escutar os bichos, percebê-los como habitantes legítimos do lugar, é formar a criança na ética da confluência, conceito caro a Nêgo Bispo, que distingue compartilhamento de troca. Ao contrário da lógica mercantil que guia as trocas, o compartilhamento implica gesto, afeto e reciprocidade: “afeto não se troca, se compartilha. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende” (Santos, 2021, p. 21). Assim também são os vínculos que se estabelecem com os animais e com a natureza: não são utilitários; são relacionais e éticos.

Nesse momento, quando se desloca o olhar da centralidade humana para a convivência com os outros seres vivos que também habitam aquele território, a experiência aproxima-se da ecopedagogia crítica de Richard Kahn, em que os bichos, coabitantes e não objetos de obser-

vação, contribuem na formação sensível e ética, fundada na interdependência entre humanos e não humanos. Como afirma o autor, “[...] a falha em integrar a sustentabilidade ecológica no centro de nossas lutas políticas e pedagógicas significa aderir cegamente a uma visão de mundo antropocêntrica”³ (Kahn, 2010, p. 17, tradução nossa).

A proposta, por sua vez, se desenrola em múltiplas linguagens: registros, desenhos, fotografias, rodas de conversa, em que os pequenos constroem saberes afetivos e ecológicos sobre a fauna local. E a linguagem também é uma arte, e, na perspectiva de Nêgo Bispo, a arte não é mercadoria, mas “conversa das almas”; é uma expressão que parte do indivíduo e se lança ao comunitário. Então, mais que reconhecer espécies, trata-se de aprender a vê-las como vizinhas de existência, como vidas que pulsaram, pulsam e continuarão a pulsar, tecendo a complexa tapeçaria da vida no território. Como diz o autor: brinca-se de fazer o que se aprende de verdade, pois, “quando a gente brinca de fazer a roça, a gente cresce aprendendo a fazer a roça” (Santos, 2021, p. 11).

Em outro momento, as crianças serão provocadas a mergulhar ainda mais fundo, trazendo a ancestralidade ecológica para o centro das práticas: investigar quais animais acompanhavam seus antepassados, que histórias de bichos e memórias de convivência atravessam as gerações de suas famílias e comunidades. A partir desse resgate, serão promovidas atividades de “cartografia afetiva”: desenhar, mapear e contar as histórias dos bichos do lugar: onde vivem, como vivem, que cuidados necessitam.

Assim, a experiência transforma o simples ato de observar em gesto de pertencimento e responsabilidade, fortalecendo a consciência ecológica desde os primeiros anos da vida. Ao aproximar as crianças de seus territórios e das vidas que nele coexistem, cultiva-se a consciência de que somos parte de uma rede viva e interdependente.

Como afirma Leff (2011), o conhecimento ambiental é tecido no diálogo entre os saberes tradicionais e científicos. Ao resgatar a memória ecológica dos antepassados e valorizar os saberes comunitários sobre a fauna local, essa experiência amplia a noção de interdependência ecológica e reforça o pensamento complexo necessário para enfrentar os desafios do nosso tempo.

Em diálogo com a Educação Ambiental crítica, a proposta desenvolve na criança a empatia ecológica, a valorização da biodiversidade como patrimônio comum, e o senso de responsabilidade compartilhada pelo cuidado com todas as formas de vida. Aqui, cuidar dos bichos do lugar é também cuidar da própria história, porque quem aprende, desde cedo, a

³ “A failure to integrate ecological sustainability at the core of our political and pedagogical struggles for liberation, Kahn argues, is to blindly and misguidedly adhere to an anthropocentric worldview”.

olhar o mundo com olhos de cuidado, aprende também a sonhá-lo diferente.

6.1.2 Experiência 2 – “Vacinar é cuidar: saúde que se aprende desde cedo”

“Cuidar da vida é a maior lição que a infância ensina de volta”.
(Daniel Munduruku)

Na segunda experiência, o cuidado desponta como verbo primeiro, gesto inaugural de pertencimento à vida. As crianças são convidadas a adentrar o universo da saúde como direito humano fundamental e como responsabilidade coletiva, aprendendo que cuidar de si é, também, cuidar do outro e do mundo que habitamos. A proposta aborda a importância da vacinação, do acompanhamento médico e do autocuidado. As crianças observam o cartão de vacina, conversam sobre prevenção e constroem sentidos sobre por que vacinar protege a si e à comunidade.

Em continuidade, a experiência propõe a ampliação desse olhar: trabalhar a saúde como rede viva. As crianças são instigadas a perceber que o cuidado com o próprio corpo é inseparável do cuidado com a terra, a água, o ar, que saúde individual e saúde ambiental entrelaçam-se, como raízes invisíveis de uma mesma árvore de vida. Uma ética ambiental se constrói no cotidiano, nas práticas concretas que orientam escolhas e modos de viver, e não apenas na adesão abstrata a valores universais (Carvalho, 2025, p. 111).

A experiência articula-se a três metas dos ODS:

ODS 3: Meta 3.8 – Garante cobertura universal de saúde, acesso a serviços essenciais e a vacinas seguras e eficazes. Conforme analisado no Capítulo 5, o panorama do ODS 3 – Saúde e Bem-Estar no município de Seabra – revela avanços importantes, mas também fragilidades que podem permanecer invisibilizadas se só observadas a partir de índices gerais. Dialogando diretamente com a Meta 3.8, a proposta coloca o debate do plano abstrato dos indicadores no cotidiano das crianças, traduzindo dados e políticas em experiências formativas que contribuem para a construção de uma cultura de cuidado, de confiança no Sistema Único de Saúde e de valorização da vacinação como prática essencial de proteção coletiva.

Nesse contexto, essa experiência se inscreve como ação pedagógica orientada a fortalecer, desde a infância, a compreensão da saúde como direito, responsabilidade coletiva e dimensão indissociável do cuidado com a vida. A criança discute sobre o direito à saúde, vacinas prioritárias nessa fase da vida, criadores das vacinas e seu contexto, o acesso igualitário à vacinação e a importância da proteção coletiva.

ODS 4: Meta 4.2 – Assegura o desenvolvimento integral na primeira infância, acesso

a cuidados e à Educação Infantil de qualidade. Reforçada pela leitura do indicador 4.2, evidencia a ampla participação das crianças de cinco anos no ensino no país. Esse dado, embora indique que o acesso à Educação Infantil já se consolidou, não informa a qualidade das experiências vividas nessa etapa, nem sua abrangência na garantia do desenvolvimento integral.

Nesse sentido, incorporar uma educação para a saúde como nessa experiência, é qualificar o direito já assegurado, ampliar a compreensão de que o desenvolvimento integral na primeira infância envolve, de forma indissociável, o cuidado com o corpo, o bem-estar físico e emocional, as relações sociais e a formação para a vida coletiva.

ODS 12: Meta 12.8 – Garante que crianças, em todos os lugares, tenham informação relevante e conscientização sobre o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza, em consonância com o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). Nessa experiência, há o fomento, desde cedo, de práticas educativas que ampliam a conscientização para estilos de vida sustentáveis e saudáveis, em harmonia com a natureza e a coletividade.

Inspirados por Paulo Freire (1992), que nos lembra que ensinar é um ato de amor, compreendemos que promover a saúde é um gesto concreto de amor pelo futuro: um ato de resistência em tempos de precarização da vida, um semear de esperança em solo muitas vezes árido. Educar para a saúde é educar para a preservação da vida em sua complexidade, é reafirmar que o cuidado é dimensão essencial da cidadania planetária.

Assim, essa experiência amplia a noção de meio ambiente para além dos elementos naturais, integrando a saúde pública, o bem-estar humano e a justiça social como partes do mesmo projeto ético de cuidado com a vida. Lembrando que não há saúde do ser humano sem saúde da Terra; somos todos parte de uma vasta e frágil rede de interdependência. A educação relativa ao ambiente tem como meta permitir ao ser humano compreender a natureza complexa do ambiente, tal como esta resulta da interação de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais (Leff, 2011, p. 311).

Ao inserir a criança como protagonista do cuidado, essa proposta fortalece a Educação Ambiental crítica, reconhecendo que a vida, em todas as suas formas e expressões, é um bem comum a ser cultivado, protegido e celebrado. “Uma práxis ecológica afirmadora da vida é fundamental para enfrentar as desigualdades e requer a recusa de separações artificiais que afastam os seres humanos das dinâmicas ecológicas que moldam a vida cotidiana”⁴ (Kahn,

⁴ “to contend effectively [...] forms of inequalities, a life-affirming ecological praxis is paramount. [...] encompasses a refusal to adhere to political, economic, and philosophical disconnections, which falsely separate humankind from those ecological dynamics that shape local, global, regional, rural, and urban landscapes”.

2010, p. 176, tradução nossa). Aqui, educar é, verdadeiramente, um ato de plantar futuros, porque quem aprende a cuidar da própria vida, aprende também a cuidar do mundo que a sustenta.

6.1.2.1 Prova de aplicabilidade e replicabilidade – Relato da Profa. Maria (Experiência 2)

A seguir, será apresentada a fala da professora Maria⁵, como evidência qualitativa de aplicabilidade e replicabilidade da proposta, preservando a integralidade do sentido de sua experiência, sem transformá-la em relato concluído:

Quando você me ofereceu a proposta de levar para a minha turma a sequência sobre a vacina, eu aceitei de imediato, mas fiquei pensativa. Pensei em como as crianças reagiriam, se chamaria a atenção delas, se não seria uma atividade vaga, apenas para cumprir com a minha palavra de que eu aplicaria. Depois, parei para refletir que vacina não é um tema falado dentro das escolas. As crianças vão para a escola, os pais comunicam que precisam sair para tomar vacina, algumas retornam, outras não, dependendo da reação de cada uma. Foi aí que comecei a gostar da ideia: falar sobre essa temática com as crianças para incentivar e mostrar a importância de manter as vacinas em dia.

Olhei todo o material e gostei de muitas propostas. É um material grande, para ser trabalhado em mais tempo; poderia ser desenvolvido ao longo do ano. Mas, como eu já estava com outros projetos muito em cima, escolhi algumas atividades que faziam mais sentido levar para a minha turma. Como trabalho com um Grupo 5, que logo irá para o primeiro ano, fazia mais sentido selecionar atividades em que eu pudesse desenvolver uma conversa e, a partir dela, aplicar uma atividade que eles pudessem legendar. Na escola onde trabalho, as crianças têm o costume, desde o Grupo 3 ao G5, de legendar todo desenho que fazem, para terem contato com a cultura escrita, principalmente o G5, que precisa se aproximar da realidade do primeiro ano, de forma espontânea.

Logo de início, quando levei a temática para a sala e disse que era uma proposta de uma colega de trabalho, falei seu nome, que era coordenadora e tudo mais, surgiram algumas falas: “Vai vir alguém vacinar a gente?”, “Eu não gosto de vacina!”. Conversei com eles, expliquei que ninguém iria vaciná-los, que era para estudo, para sua pesquisa de mestrado, e que eu também gostaria de saber um pouco sobre a vida deles: quem estava com a vacina em dia, quem não estava.

Comecei com a primeira proposta: desenhar como eles se sentiram quando se vacinaram pela última vez. Havia poucos dias que a maioria tinha tomado a vacina de cinco anos. Foi muito interessante ver as respostas, as legendas e os desenhos. A maioria registrou aquilo que acontece com as crianças quando se vacinam: mal-estar, choro, enjoo, dor no braço, febre. Mas algumas respostas me chamaram muito a atenção.

Uma criança disse que sentiu raiva: ela chorou e sentiu raiva. Quando perguntei o motivo, ela disse que a mãe a levou “enganada”, dizendo que iriam tomar sorvete, mas levou ao posto, só depois é que a levou para tomar sorvete. Disse ainda que odiava ser furada. Outra criança disse que se sentiu feliz. Perguntei por quê. Ela respondeu que chorou no momento, mas ficou feliz porque a mãe disse que, depois da vacina, ela não ficaria mais doente, e ela não gosta de ficar doente.

Tenho uma turma muito engajada. Quase tudo que se leva para a sala de aula eles abraçam e fazem com perfeição e cuidado. É uma turma que se ajuda muito,

⁵ O nome apresentado se trata de nome fictício, a fim de preservar a identidade de professora colaboradora da pesquisa.

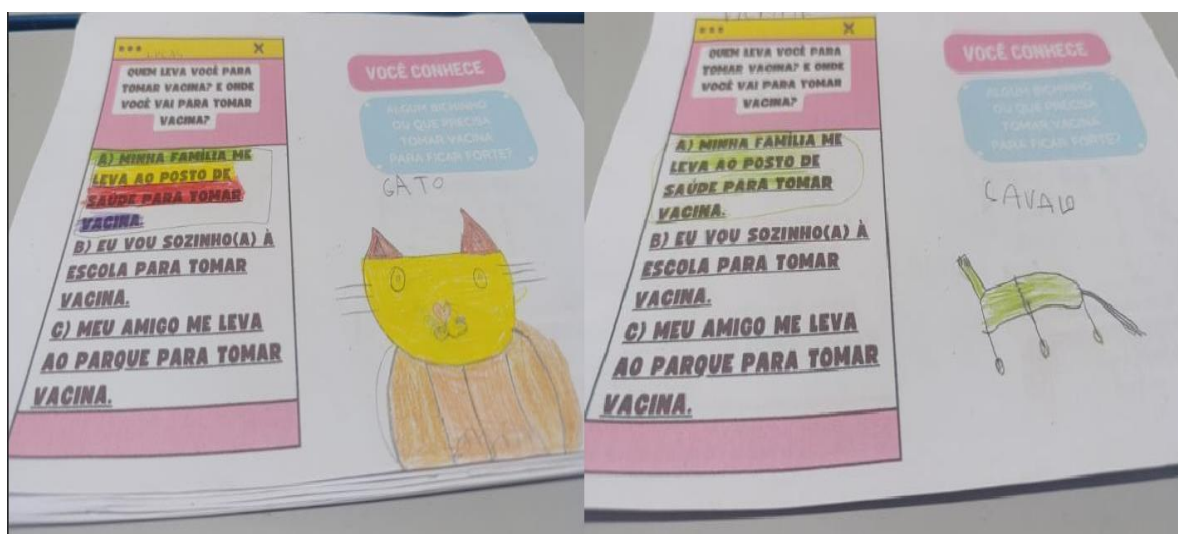
inclusive na escrita.

Uma coisa interessante para mim enquanto profissional foram as vacinas abordadas no material: caxumba, poliomielite, sarampo. Eu mesma não sabia quem havia criado essas vacinas, nem que algumas foram desenvolvidas em tempo recorde. Para mim, até então, a vacina criada mais rapidamente era a da covid. Não sabia que a poliomielite é uma doença transmissível. Isso para mim foi uma surpresa e reforça ainda mais como é importante que as crianças tomem todas as vacinas em dia e não deixem nenhuma para trás.

Gostei muito da história contada através da filha de Maurice, foi por causa dela que ele descobriu a vacina da poliomielite em tempo recorde, para salvar sua vida. Houve uma motivação muito grande. Talvez, se não fosse por isso, levaria mais alguns anos até alguém descobrir a cura dessa doença. Também achei muito interessante que, a partir de outras vacinas, combinações foram desenvolvidas para caxumba, rubéola e sarampo, algo extremamente importante, que salva a vida das crianças hoje, e que quase não se fala nas escolas nem nos espaços de saúde.⁶

O relato aqui apresentado não esgota a análise da experiência e nem possui essa finalidade, contudo, é uma evidência de sua viabilidade pedagógica, adaptabilidade e sua potência formativa em outro contexto educativo, conforme delineado no percurso metodológico desta pesquisa.

Figura 12 – Registros da sequência didática aplicada (Experiência 2).



Fonte: Acervo da autora.

A fala da professora Maria revela três elementos essenciais ao conceito deste produto:

1. Pertinência: o tema não é abordado na rotina escolar, mas deveria ser.
2. Adequação didática: a experiência se adapta ao estilo da turma e às práticas já usadas.
3. Engajamento afetivo: as crianças respondem com verdade, memória e emoção.

⁶ Entrevista realizada com a professora Maria (nome fictício), em 13 de novembro de 2025, via Whatsapp, das 14h23 às 16h35.

Isso confirma que a experiência é aplicável, replicável e significativa. As duas experiências aqui propostas reafirmaram que a EA na infância é raiz viva do processo formativo: é como sou e estou no mundo, é a conjugação entre identidade, território, cuidado e pertencimento. Cada experiência, alinhada às Diretrizes Nacionais e Municipais e aos ODS 3, 4 e 12, foi desenvolvida como semente lançada nos quintais da infância, capaz de florescer em gestos de amor ao outro e à Terra.

E assim se formam sujeitos conscientes, com gestos simples e profundamente políticos: sou parte da Terra, escuto os cantos da comunidade, protejo aquilo que sustenta a existência.

Caminhamos, assim, para as considerações finais desta dissertação, onde revisitaremos as trilhas percorridas e reafirmaremos a urgência de uma EA crítica e sensível, desde os primeiros passos, como condição para a construção de futuros mais justos, amorosos e possíveis.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS – Quando o fruto entende seu caminho

“É preciso estar atento e forte:
não temos tempo de temer a morte,
porque a vida é semente
que insiste em brotar”.
(Caetano Veloso, 1972)

7.1 CONCLUSÕES

Esta pesquisa reafirma que, para garantir a formação integral do sujeito desde a infância, é indispensável que a Educação Ambiental esteja presente na Educação Infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos e culturais. Ao se debruçar sobre a análise documental dos marcos normativos nacionais, estaduais e municipais, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal de Tempo Integral Antônio José dos Santos, tornou-se evidente que, apesar dos avanços legais e das intenções inscritas nos currículos, a Educação Ambiental ainda se apresenta de forma pontual e fragmentada.

O percurso de análise revelou que a simples presença da Educação Ambiental nos documentos não assegura práticas educativas comprometidas com a transformação social e ambiental. Ainda falta que o território, a memória comunitária, as vozes das infâncias e as experiências culturais locais se tornem centros de sentido, e não apenas cenários periféricos. Os documentos oferecem caminhos, mas não garantem enraizamento; apontam diretrizes, mas não necessariamente florescem em práticas vivas.

Nesse sentido, emerge um longo e promissor caminho a ser percorrido: ressignificar a Educação Ambiental como eixo ético, político e estético da prática educativa. Uma Educação Ambiental que ensine a pertencer, a cuidar, a interdependência entre os seres vivos; que convoque as infâncias a sonhar outros mundos possíveis e, ao sonhá-los, a aprender que esses mundos só se transformam quando se reconhece a Terra como parte constitutiva da vida.

Como alternativa às necessidades diagnosticadas, o produto educacional em construção neste estudo, composto por experiências situadas e sensíveis, fundamentadas na Educação Ambiental crítica, busca oferecer um suporte metodológico alinhado ao contexto local e comprometido com o fortalecimento da cidadania ecológica das crianças. Assim, o trabalho busca dialogar com os compromissos da Agenda 2030, especialmente com os ODS 3 (Saúde e Bem-estar), 4 (Educação de Qualidade), 12 (Consumo e Produção Sustentáveis) e 17 (Parcerias e Meios de Implementação).

A análise documental, portanto, não apenas mapeou ausências e potencialidades; ela também revelou caminhos possíveis. Entre o que falta e o que pulsa, esta pesquisa encontrou

seu lugar: propor alternativas afetivas que honrem o território, escutem as infâncias e convoquem práticas pedagógicas mais críticas, sensíveis e enraizadas.

Chegar até aqui não significa concluir o debate, mas abrir novas perguntas: Como ampliar a escuta das crianças em suas relações com o território? Como enraizar o currículo nas vivências populares? Como despertar, desde cedo, a memória ecológica e o sentimento de pertencimento às comunidades?

Assim, esta dissertação considera que uma Educação Ambiental verdadeiramente transformadora nasce do encontro entre a criança e o mundo, mediado pela curiosidade, pelo cuidado e pelo amor político que educa para a esperança. Como ensina Freire (1996), educar é um ato de coragem e de compromisso com a reinvenção do mundo, e é pela infância, terreno fértil de afetos e possibilidades, que a terra pode, mais uma vez, florescer.

7.2 RECOMENDAÇÕES

As análises desenvolvidas evidenciaram que, para fortalecer a Educação Ambiental crítica na Educação Infantil, é urgente um conjunto de recomendações que dialoguem diretamente com a realidade escolar, com as diretrizes normativas e com os compromissos da Agenda 2030.

7.2.1 Recomendações para o currículo e para as práticas pedagógicas

- **Inserir a Educação Ambiental como eixo transversal e permanente:** não é só conteúdo, é prática diária, a partir das interações, brincadeiras, investigações e experiências culturais das crianças.
- **Fortalecer o vínculo entre infância e território:** é a incorporação da memória ecológica local, dos saberes tradicionais, das paisagens afetivas e das experiências comunitárias.
- **Aproximar a Educação Ambiental de temas como raça, ancestralidade, cultura e justiça social:** é garantir equidade, enfrentar desigualdades estruturais que atravessam o território.
- **Ampliar a formação continuada de educadores:** é a inclusão da Educação Ambiental crítica como tema recorrente das formações, aproximando teoria, território e prática docente.

7.2.2 Recomendações para políticas e parcerias (ODS 17 – Meta 17.17)

A fim de implementar uma Educação Ambiental crítica, é preciso construir uma rede sólida de colaboração. A Meta 17.17 orienta a formação de parcerias públicas, público-privadas e comunitárias. Assim, recomenda-se:

- **Estabelecer parcerias permanentes entre a escola e:** Secretarias municipais (Meio Ambiente, Agricultura, Saúde, Educação); Associações de agricultores, coletivos culturais e movimentos socioambientais; Universidades públicas e institutos de pesquisa; Organizações da sociedade civil com atuação em sustentabilidade.
- **Promover projetos intersetoriais:** articulando saúde, alimentação, território e educação ecológica, fortalecendo a Meta 3.8 do ODS 3 (vacinação e cobertura universal de saúde), integrada ao cotidiano da Educação Infantil.
- **Constituir redes de aprendizagem territorializadas:** possibilitando a circulação entre educadores, famílias e comunidades das experiências desenvolvidas.
- **Criar espaços de escuta participativa com as famílias:** contribuindo para uma Educação Ambiental crítica vivida para além dos muros da escola.

7.2.3 Recomendações para continuidade da pesquisa e possíveis desdobramentos

- **Produzir novos materiais pedagógicos:** articulação entre território, memória ecológica e cuidado.
- **Incentivar estudos futuros que integrem infância, território e políticas públicas:** ampliando o debate sobre Educação Ambiental crítica no semiárido baiano.

Que este trabalho siga como convite e gesto de esperança plantada, porque, como diz Paulo Freire (1996), a esperança é necessidade ontológica. É ela que nos move a semear hoje, mesmo sabendo que os frutos pertencerão ao futuro.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Salvador: SEC, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, [2009]. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 18 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jun. 2012, Seção 1, p. 70-71.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil/Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. *Using thematic analysis in psychology*. **Qualitative Research in Psychology**. v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez Editora, 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 6. ed. São Paulo: Global Editora, 1997.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Belinda Pereira da; AUGUSTIN, Sérgio (Org.). **Os saberes ambientais, sustentabilidade e olhar jurídico**: visitando a obra de Enrique Leff. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Edição especial comemorativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como classificar as pesquisas?** São Paulo: Atlas, 2012. Disponível em: http://www.ngd.usc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc. Acesso em: 18 nov. 2025.

GUIMARÃES, Geni. **Leite do peito**. 4. ed. São Paulo: Mazza Edições, 2013.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental**: no consenso um embate? Campinas: Papirus, 2000.

KAHN, Richard. **Critical Pedagogy, Ecopedagogy, and Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement**. New York: Peter Lang, 2010.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo:

Cortez, 2012.

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

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 309–335, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i2.0007>.

LOPES, Jader Jane Moreira. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-13, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.12405.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 25-44, 2006a.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006b.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. Coleção Questões da nossa época, v. 39. São Paulo: Cortez, 2012. ISBN 978-85-249-1866-7.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA DO BOMFIM, Alexandre; PEREIRA DO NASCIMENTO, Patrícia Maria; RODRIGUES DE SOUZA, Juliana. A educação ambiental crítica em pessoa: entrevista com Carlos Frederico Loureiro. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 43, p. 1-18, set./dez. 2022. DOI: 10.22409/tn.v20i43.55411. Disponível em: Portal de Periódicos da UFF. Acesso em: 18 nov. 2025.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. *Reggio Emilia: Reggio Children*, 1999.

MARTINS, Miriam Celeste. Cultura da infância: redes para a construção da educação infantil. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Por entre as malhas da rede**: crianças, currículos e culturas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 135-150.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-30.

MOLLO, Suzanne. **Os mudos falam aos surdos**: o discurso da criança sobre a escola. Lisboa: Estampa, 1977.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MOSS, Peter. *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship*. London: Routledge, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Infância e pedagogia: uma relação a cuidar**. Porto: Porto Editora, 2017.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1985.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PIMENTEL, Adriano. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

REDIN, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. A infância: história e construção social. In: ARROYO, Miguel G.; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo (org.). **Educação e infância: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. DOI: 10.63595/rbhcs.v1i1.10351. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. 2. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer:** da vivência à vivência. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nós por Nós, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer:** encontros entre as ciências e os saberes tradicionais. Rio de Janeiro: UBU Editora, 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 1525-1538, 2005.

SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org(s).). **Educação ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, ago. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org(s).). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

SEABRA (BA). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal:** Educação Infantil. Seabra, BA: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: seabra.ba.gov.br. Acesso em: 18 nov. 2025.

SOUZA, Dimas Borges de; COSTA, Maria Vitória. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de análise e possibilidades de diálogo. **Pro-Posições**, v. 30, n. 2, p. 221-237, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. ***Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes***. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Plátano, 2007.