

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT14.024

PEQUENOS SABERES, GRANDES TRANSFORMAÇÕES: TEMAS GERADORES E CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Vanessa Helena Seribelli¹

Suzete Rosana de Castro Wiziacki²

RESUMO

A educação ambiental emancipadora e crítica exige que o conhecimento seja construído de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar e participativa, voltada à construção de sociedades autossustentáveis. Este artigo discute as questões ambientais como questões geradoras para uma educação ambiental na primeira infância, inspirada na pedagogia de Paulo Freire. Com base em uma abordagem qualitativa e em levantamento bibliográfico, busca-se compreender como as experiências e curiosidades infantis podem ser o ponto de partida para práticas educativas significativas e críticas. Os resultados apontam que, ao valorizar o conhecimento popular e o cotidiano das crianças, a escola possibilita processos de conscientização que ultrapassam o ensino de conteúdos e se transformam em práticas de cidadania e cuidado com o ambiente. Conclui-se que a inserção de questões geradoras na Educação Infantil é um caminho potente para formar sujeitos críticos, sensíveis e responsáveis pela sustentabilidade do planeta.

Palavras-chave: Temas geradores, Educação Infantil, Educação Ambiental, Primeira infância, Consciência ambiental.

1 Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – vanessa_seribelli@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - suzete.wiziack@ufms.br

INTRODUÇÃO

A crise ambiental contemporânea tem revelado a urgência de repensar as relações entre o ser humano e a natureza. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um poderoso instrumento de transformação social, especialmente quando orientada por princípios emancipatórios e críticos. A primeira infância, por sua vez, é o momento em que as bases do pensamento ético, social e afetivo começam a se estruturar, tornando-se um terreno fértil para o desenvolvimento da consciência ambiental.

Assim, inspirada na pedagogia de Paulo Freire em diálogo com a Educação Ambiental Crítica, esta pesquisa entende que educar é um ato político e libertador, pautado na leitura crítica da realidade. Freire (1987; 1996) defende que o processo educativo deve partir do mundo vivido pelos sujeitos, promovendo a reflexão e a ação transformadora. Nesse sentido, as questões geradoras constituem o ponto de partida para o diálogo e a conscientização, possibilitando que o conhecimento surja da problematização da realidade e não da transmissão de conteúdos prontos.

Este artigo tem como objetivo analisar o papel das questões geradoras na promoção da educação ambiental na primeira infância, destacando seu potencial para a construção de saberes significativos e críticos. A partir de uma revisão bibliográfica, o estudo discute as contribuições de Paulo Freire e de autores da educação ambiental crítica, articulando seus princípios às práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A educação ambiental crítica, segundo Carvalho (2008), é aquela que reconhece o caráter político e social das relações ambientais, compreendendo o ambiente como um espaço de disputa de valores, saberes e interesses. Diferentemente da educação ambiental tradicional, de viés conservacionista, a perspectiva crítica busca a emancipação dos sujeitos por meio do diálogo, da reflexão e da ação transformadora.

Nesse sentido, a pedagogia de Paulo Freire (1987; 1996) oferece fundamentos sólidos para pensar uma educação ambiental libertadora. Freire defende que a aprendizagem deve partir da realidade vivida e dos

temas significativos para os educandos, por meio de questões geradoras – problematizações que emergem do cotidiano e conduzem à tomada de consciência. Assim, compreender, ponderar, criticar e agir são atitudes pedagógicas fundamentais no processo educativo.

Ao trazer esse conceito para a primeira infância, o educador se torna mediador entre o conhecimento popular das crianças e a sistematização pedagógica. As questões ambientais – como o lixo produzido na escola, o cuidado com as plantas, a escassez de água ou os animais do entorno – podem funcionar como questões geradoras para despertar o interesse e promover a conscientização ecológica desde cedo. Loureiro (2019) defende que a Educação Ambiental deve ser um processo interdisciplinar e contínuo, que articule razão e emoção, ciência e cultura, conhecimento e experiência. Nessa perspectiva, a criança é reconhecida como sujeito de saberes, e não como mero receptáculo de informações. A aprendizagem ocorre na interação com o outro, com o meio e com as situações concretas da vida. Dessa forma, o diálogo entre Freire e a Educação Ambiental Crítica permite pensar uma pedagogia ecológica da infância, em que as experiências, curiosidades e descobertas infantis se tornam o ponto de partida para práticas pedagógicas emancipatórias.

Esta investigação, portanto, está pautada na defesa de uma educação que ultrapasse a dimensão informativa e alcance o campo da formação ética, afetiva e política das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de sociedades mais justas e sustentáveis, sobretudo porque acredita na potência da primeira infância como um campo repleto de possibilidades.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e reflexivo, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da pedagogia freireana e da educação ambiental crítica. Foram analisadas obras de Freire, Carvalho, Loureiro, Jacobi, Layrargues. Além de documentos oficiais da Educação ambiental e Educação infan-

til, como a Lei nº 9.795/1999 - Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), entre outros.

O levantamento bibliográfico buscou identificar os princípios e fundamentos da educação ambiental crítica aplicados à Educação Infantil, relacionando-os às metodologias participativas baseadas em questões geradoras. De acordo com Medeiros (2000) o levantamento deve ser norteado por alguns passos fundamentais:

A pesquisa bibliográfica compreende: escolha do assunto, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação, redação. O assunto será delimitado e preciso; ao geral, amplo, será preferido o restrito. Exige, portanto, que seja escolhido assunto condizente com a capacidade do pesquisador, de acordo com suas inclinações e gosto pessoais. Outros fatores que devem ser considerados: tempo para realizar a pesquisa e existência de bibliografia pertinente ao assunto. Evitem-se assuntos pouco aprofundados ou sobre os quais pouco foi escrito, isto é, cujo conhecimento é ainda duvidoso e superficial. Depois de escolhido o assunto, passa-se para sua delimitação, o que vem a constituir-se no tema. Favorecem à delimitação do assunto: o uso de adjetivos explicativos e restritivos, de complementos nominais, de adjuntos adverbiais. Exemplos: Redação escolar no Ensino Fundamental. Experiências no ensino de redação para o Ensino Médio. Normas Gerais para os Trabalhos Científicos nos Cursos de Graduação. Após o estabelecimento do tema, que é o assunto devidamente delimitado, passa-se à fase de leitura e fichamento. Há autores que recomendam como passo seguinte o estabelecimento de um plano provisório. Evidentemente, com o transcorrer da pesquisa, o plano pode ser alterado. Para a elaboração do plano, leve-se em conta que deverá ter: introdução (formulação do tema, importância dele, justificativa da pesquisa, metodologia a ser empregada); desenvolvimento (fundamentação lógica do trabalho, explicação do tema, discussão, demonstração). O desenvolvimento deve ser dividido em tópicos. Finalmente, a conclusão exige que tudo seja sintetizado (Medeiros, 2000, p. 40-42).

De acordo com Galvão (2009), o levantamento bibliográfico constitui uma etapa essencial na elaboração de um trabalho científico, pois permite

ao pesquisador reunir diferentes saberes já produzidos sobre o tema. A partir dessa base, é possível planejar a pesquisa de maneira criteriosa, evitando abordagens pouco relevantes, aproveitando contribuições de outros estudos, identificando lacunas existentes nas produções anteriores e, conseqüentemente, propondo novas hipóteses e caminhos investigativos.

Optou-se pela abordagem qualitativa como metodologia deste estudo, fundamentando essa escolha nas considerações de Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), que descrevem cinco características centrais desse tipo de pesquisa. Segundo as autoras, a investigação qualitativa tem como principal fonte de dados o ambiente natural, sendo o pesquisador o instrumento fundamental para a coleta e interpretação das informações. Além disso, caracteriza-se por seu caráter descritivo, pelo interesse no processo mais do que nos resultados finais, pela análise indutiva dos dados e pela valorização do significado como elemento essencial da compreensão dos fenômenos estudados.

A análise dos resultados foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na Educação Ambiental Crítica de inspiração freiriana, em diálogo com a Sociologia da Infância e a Pedagogia de Reggio Emília. Parte-se do pressuposto de que compreender a criança e a infância requer um olhar plural, sustentado por diferentes referenciais teóricos que se complementam e convergem com as categorias de análise definidas. Ademais, os temas geradores propostos por Freire (1987) foram incorporados como base teórico - metodológica para orientar a interpretação dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das fontes teóricas e dos estudos voltados às práticas pedagógicas na Educação Infantil evidencia que o uso de temas ou questões geradoras potencializa um processo de aprendizagem ativo, significativo e contextualizado, aproximando o conhecimento científico do universo cotidiano das crianças. Tal perspectiva está em consonância com a pro-

posta de Paulo Freire (1987), para quem o ato educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos e ser mediado pelo diálogo, possibilitando a leitura crítica do mundo antes mesmo da leitura da palavra.

Ao problematizar situações reais, como o desperdício de água na escola, o acúmulo de resíduos na comunidade ou o cuidado com os animais, o educador transforma a experiência cotidiana em objeto de reflexão, promovendo uma prática dialógica que desperta a curiosidade e conduz à construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a Educação Ambiental Crítica, conforme Loureiro (2012), propõe uma formação que ultrapassa a dimensão informativa e técnica, inserindo-se no campo ético, político e afetivo, ao buscar compreender e transformar as relações entre sociedade e natureza.

Essas experiências, quando mediadas pelo diálogo e pela problematização, geram envolvimento emocional e cognitivo, estimulando atitudes de cuidado, empatia e responsabilidade ambiental. Tais princípios dialogam com a Pedagogia de Reggio Emilia, que compreende a criança como sujeito de direitos, potente e criador, cujo aprendizado ocorre em interação com o ambiente, com os outros e com as múltiplas linguagens da infância. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

O uso das questões geradoras amplia a autonomia docente, pois desloca o professor do papel de transmissor de conteúdos para o de mediador do conhecimento, que escuta, observa e acolhe os saberes das crianças. Tal prática encontra ressonância nas ideias de Corsaro (2011) e Sarmiento (2005), representantes da Sociologia da Infância, ao defenderem a criança como ator social e coautora dos processos educativos. Nesse contexto, o diálogo entre o educador e as crianças assume um caráter horizontal e colaborativo, em consonância com o que Freire (1996) denomina de *práxis transformadora*, na qual ensinar e aprender são atos indissociáveis e mutuamente formadores.

A inserção das questões ambientais locais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil contribui para ampliar a compreensão das crianças sobre sua própria realidade, fortalecendo a construção de uma cons-

ciência ecológica crítica e emancipatória. Assim, a Educação Ambiental, quando articulada aos princípios freireanos e às concepções contemporâneas de infância, configura-se como um caminho para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com a transformação social e ambiental.

A utilização dos temas geradores na Educação Infantil representa uma possibilidade concreta de construção de uma Educação Ambiental crítica, emancipadora e significativa, pois permite que o processo educativo parta das vivências e curiosidades das próprias crianças, ao propor que o ponto de partida da aprendizagem sejam as situações concretas do cotidiano, as quais, ao serem problematizadas, transformam-se em oportunidades de leitura crítica do mundo.

No contexto da primeira infância, essa concepção adquire especial relevância, uma vez que reconhece a criança como sujeito histórico, socialmente situado, curioso e produtor de cultura – alguém que participa ativamente da construção do conhecimento e da interpretação do mundo que a cerca. A Sociologia da Infância, conforme Sarmiento (2005), compreende a criança como ator social e produtora de sentidos, que “produz cultura e significado a partir de suas próprias experiências e interações” (p. 32). Dessa forma, ao propor temas geradores como “*a água que usamos*”, “*o lixo da escola*” ou “*os bichos do quintal*”, o educador legitima o olhar infantil sobre o ambiente, promovendo o diálogo entre os saberes científicos e os saberes da infância, em uma perspectiva de escuta, participação e coautoria no processo educativo.

Na abordagem de Reggio Emilia, essa valorização do olhar e da voz infantil se manifesta nas práticas cotidianas das escolas, nas quais o currículo é construído a partir dos interesses, hipóteses e curiosidades das crianças. O educador atua como pesquisador e mediador, escutando atentamente as narrativas e os gestos infantis para identificar *temas emergentes* que podem se transformar em projetos de investigação coletiva – prática que dialoga diretamente com a proposta freireana dos temas geradores.

Quando um grupo de crianças demonstra curiosidade por poças de água formadas após a chuva, o professor pode transformar essa observação em um projeto sobre a água, envolvendo explorações sensoriais, medições, comparações de estados físicos, registros gráficos e conversas sobre o ciclo da chuva. Quando as crianças se mostram incomodadas com o lixo acumulado no pátio, essa inquietação se converte em um projeto que investiga de onde vem e para onde vai o lixo, articulando experiências práticas, como a separação de resíduos, com reflexões sobre consumo e responsabilidade ambiental.

Em ambos os casos, o educador reggiano reconhece o valor epistemológico da curiosidade infantil – assim como propõe Freire – e constrói, junto com as crianças, um processo de aprendizagem investigativo, estético e ético, no qual o conhecimento emerge da interação entre o sujeito, o grupo e o ambiente.

Como afirma Edwards, Gandini e Forman (2016), em Reggio Emilia “[...] as ideias das crianças são consideradas sementes de projetos que se desenvolvem em múltiplas direções, nutridas pela escuta atenta dos adultos e pelas relações com o ambiente”. Assim, a prática educativa se torna um espaço de diálogo entre saberes, linguagens e experiências, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a formação de uma consciência ambiental crítica desde a primeira infância. Na abordagem de Reggio Emilia, o educador é concebido como um pesquisador permanente, um sujeito que observa, escuta e interpreta as múltiplas linguagens da infância.

Para Loris Malaguzzi (1999), fundador da experiência reggiana, educar é um ato de escuta sensível e dialógica, em que o professor se coloca ao lado da criança, acompanhando seus processos de descoberta e atribuição de sentido ao mundo. Essa escuta não se restringe à dimensão verbal, mas abrange gestos, expressões, silêncios, interações e produções simbólicas – todos considerados formas legítimas de comunicação e pensamento. É também por esse motivo que consentimos com a ideia de que, para a efetivação de uma EA de qualidade na primeira infância, é urgente que se

invista na formação de professores e professoras que compreendam que, mais do que ensinar a decifrar códigos, o educador da infância precisa compreender o que as crianças estão tentando comunicar e quais hipóteses estão construindo sobre os fenômenos que investigam. Como explica Rinaldi (2012), “[...] a escuta é uma atitude ética que nos convida a acolher o outro e a nos deixar transformar por aquilo que o outro nos revela”.

A experiência pedagógica de Reggio Emilia evidencia, acima de tudo, que frequentemente os adultos subestimam as potencialidades das crianças pequenas e o valor intelectual que pode emergir de suas descobertas. Ao nos habituarmos a práticas rotineiras, acabamos limitando nossa própria criatividade e, conseqüentemente, a das crianças. No entanto, quantas aprendizagens sobre o meio ambiente poderiam surgir se estivéssemos realmente atentos às suas observações e curiosidades? A lagarta que aparece no parque, as flores caídas pelo caminho, o rastro das formigas ou as mudanças nas estações – todos esses elementos são fontes riquíssimas para a construção de saberes ambientais. A Educação Ambiental, nesse contexto, apresenta-se como um campo fértil de possibilidades e deve integrar-se à formação humana desde cedo. Para isso, é essencial que educadores se disponham a escutar, investigar e observar as múltiplas formas de expressão infantil.

A maioria dos pré-escolares ainda não é capaz de representar muito bem suas observações e pensamentos por escrito. [...] uma das grandes lições de Reggio Emilia é a forma como as crianças pré-escolares podem usar o que chamam de *linguagens gráficas* (Rinaldi, 1991) para registrarem suas ideias, observações, recordações, sentimentos e assim por diante. [...] as crianças pré-escolares podem usar meios gráficos para comunicar informações adquiridas e as ideias exploradas no trabalho em projetos e que *podem fazer isto de uma forma muito mais fácil e competente do que se presume tipicamente nos Estados Unidos, e, provavelmente, também em muitos outros países.* (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 38, grifo nosso).

Partilhamos da perspectiva freiriana de educação, que reconhece o educando como sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem –

alguém capaz de intervir e transformar a realidade a partir da consciência crítica e reflexiva. Sobretudo, a partir dos temas geradores, que, conforme Loureiro e Torres (2014, p. 24), expressam “situações e contradições existenciais vividas”, configurando uma prática educativa essencialmente dialógica e participativa. De modo complementar, a abordagem de Reggio Emilia sustenta-se em princípios que veem a criança como protagonista de suas experiências e o professor como um mediador que também aprende, atuando de forma colaborativa no planejamento e respeitando as singularidades da infância.

Nessa ótica, a observação sistemática das interações e dos interesses infantis constituem-se como base para a uma EA de qualidade nos espaços de educação infantil, já que emergem de situações reais e significativas vividas no contexto escolar. Ao registrar falas, desenhos, gestos e experimentações, o educador coleta indícios que revelam os temas geradores do grupo – aquilo que mobiliza curiosidade, encantamento e desejo de compreender. Esses registros, analisados coletivamente entre os professores, tornam-se o ponto de partida para a construção de projetos pedagógicos emergentes, capazes de integrar conteúdos científicos, estéticos e éticos de forma interdisciplinar e participativa.

À luz dos desafios contemporâneos, reconhece-se a diversidade e a complexidade das problemáticas ambientais em escala global, bem como as limitações impostas à sua superação exclusiva por meio de ações pontuais de Educação Ambiental (EA). Entretanto, compreende-se que a EA, quando concebida sob uma perspectiva crítica e emancipatória, constitui-se em um campo formativo capaz de promover a construção de sujeitos autônomos, conscientes de seus direitos e deveres e comprometidos com a transformação das realidades socioambientais que os cercam.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais e os documentos normativos voltados à Educação Infantil assumem papel central na orientação das práticas docentes, devendo atuar como referências para o planejamento pedagógico e não serem substituídos por ações desarticuladas das necessidades e especificidades da infância. Em consonância

com essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2010) já apontavam para a relevância da inserção da Educação Ambiental desde os primeiros anos, ao estabelecer que as práticas pedagógicas devem favorecer a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade, assim como a sustentabilidade da vida no planeta e o uso responsável dos recursos naturais. Além disso, as diretrizes destacam a importância de estimular a curiosidade, a exploração, o encantamento e o questionamento das crianças diante do mundo físico, social e natural, favorecendo uma postura investigativa e reflexiva sobre as relações entre seres humanos e natureza (Brasil, 2010, p. 18).

Apesar dos avanços obtidos em âmbito nacional e internacional, a Educação Ambiental (EA) ainda se apresenta como um campo pouco explorado e, muitas vezes, secundarizado nos planejamentos pedagógicos. Frequentemente, observa-se sua redução a ações pontuais e descontextualizadas, como o plantio de árvores em datas comemorativas ou a realização de atividades ao ar livre sem intencionalidade educativa e sem diálogo interdisciplinar. Essa limitação é preocupante, uma vez que tais práticas não correspondem à essência da EA, cuja finalidade é promover a formação de sujeitos conscientes das implicações das ações humanas sobre o meio ambiente – indivíduos críticos, reflexivos, politicamente engajados e ecologicamente responsáveis.

A perspectiva interdisciplinar, por sua vez, propõe a articulação entre diferentes áreas do conhecimento em torno de temáticas comuns, o que exige cooperação efetiva entre as disciplinas escolares. Nesse contexto, as artes assumem papel de destaque, dada sua capacidade de sensibilizar e favorecer formas expressivas de comunicação – dimensão essencial à construção de uma consciência ambiental ampliada. Como enfatiza Dias (2000, p. 117), durante muito tempo a Educação Ambiental esteve restrita às áreas de Ciências e Biologia, o que se configurou como uma limitação, uma vez que compreender o meio ambiente demanda uma abordagem integrada, que envolva aspectos sociais, históricos, geográficos, linguísticos, corporais, filosóficos, matemáticos, entre outros.

Em convergência, Loureiro e Torres (2014), ao discutirem a EA a partir de uma matriz freiriana, ressaltam que a interdisciplinaridade constitui um elemento essencial na formação de sujeitos críticos e transformadores. Segundo os autores, o sujeito capaz de intervir na realidade reconhece-se como parte de uma totalidade e compreende as relações entre sociedade, cultura e natureza, atuando de forma ativa nos processos de transformação socio-histórico-cultural (Loureiro; Torres, 2014, p. 15). Assim, a constituição desse sujeito não se efetiva por meio de práticas fragmentadas, descontextualizadas ou baseadas em modelos pedagógicos tradicionais e bancários, que reduzem a criança à condição de receptora passiva do conhecimento, desconsiderando sua potência criadora e investigativa.

Nessa perspectiva, é essencial que a prática pedagógica se organize de modo a valorizar as experiências sensoriais, corporais e simbólicas que emergem desse contato, promovendo a formação de uma consciência ambiental crítica desde os primeiros anos de vida. Conforme Reigota (1994), o meio ambiente, assim como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), deve ser compreendido como um tema transversal, perpassando todas as áreas do conhecimento e todos os espaços educativos.

Dessa forma, a Educação Ambiental não se limita ao ambiente escolar, mas se faz presente em diversos contextos de aprendizagem – nos parques, nas reservas ecológicas, nas associações comunitárias, nas universidades, nos meios de comunicação e, especialmente, nas instituições de Educação Infantil, que podem constituir-se como territórios privilegiados para o desenvolvimento de valores de cuidado, respeito e pertencimento ao meio em que vivemos. Para além disso, a incorporação das questões geradoras ao planejamento pedagógico possibilita que o docente exerça uma prática mais reflexiva, autônoma e inventiva, rompendo com modelos instrucionais e transmissivos. Fundamentar-se na escuta sensível e na valorização do protagonismo infantil, é trazer para as instituições de educação infantil, uma educação ambiental que acontece num processo

dialógico e emancipador, coerente com os pressupostos ético-políticos da pedagogia freireana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar esta investigação, percebe-se que, embora ainda sejam limitadas as pesquisas específicas sobre Educação Ambiental (EA) na primeira infância, o tema vem gradualmente se afirmando nas discussões acadêmicas, nas políticas públicas e nos debates relacionados ao desenvolvimento sustentável e às questões ambientais. Ainda assim, observa-se que a implementação da EA na Educação Infantil permanece incipiente, evidenciando a necessidade de expandir tanto a produção científica quanto as práticas pedagógicas voltadas para essa fase crucial do desenvolvimento humano.

As pesquisas localizadas abordam temáticas de grande relevância. Entre elas, destacam-se os debates sobre os documentos que orientam as práticas educativas na Educação Infantil, especialmente no que se refere à formação docente e à organização do trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Tais estudos convergem ao reconhecer a importância da participação ativa das crianças no planejamento e na construção das experiências educativas, evidenciando uma concepção de infância marcada pela escuta, pelo protagonismo e pela corresponsabilidade nos processos de aprendizagem.

Outro eixo recorrente nas investigações diz respeito à valorização da EA nos espaços da Educação Infantil – e também fora deles – entendendo os ambientes frequentados pelas crianças como territórios de aprendizagem e descoberta. Nessa perspectiva, emerge o debate sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, de modo que a EA seja vivenciada de forma significativa e sensível. As pesquisas reforçam que é fundamental trabalhar a Educação Ambiental a partir das múltiplas linguagens da infância – corporal, oral, artística, simbólica –, ultrapassando

os limites da linguagem escrita e dialogando com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010).

Observa-se ainda que grande parte dos estudos destaca o valor do contato direto com a natureza no cotidiano infantil, associando essa vivência à formação integral da criança como cidadã de direitos. Reconhecer a criança como parte indissociável do meio ambiente significa compreender que ela constrói, desde cedo, relações com o mundo natural e social, participando das transformações e impactos provocados pela ação humana.

A partir dessa análise, reforça-se a importância de investir em pesquisas e práticas que articulem a Educação Ambiental à Educação Infantil, pois ambas compartilham o compromisso com o desenvolvimento humano, a sensibilidade e a consciência crítica. Promover experiências que envolvam o cuidado com o meio ambiente, a curiosidade e a expressão criativa das crianças é um caminho para fortalecer vínculos, ampliar percepções e despertar o senso de pertencimento ao mundo em que vivem. Dessa forma, a EA na primeira infância se consolida como um instrumento de formação ética, estética e cidadã, capaz de inspirar novas formas de relação entre as pessoas e a natureza, desde os primeiros anos de vida.

É importante reconhecer que a escola contemporânea, da forma como se estrutura, ainda representa um desafio significativo para a construção de sujeitos conscientes e comprometidos com as questões ambientais e sociais do planeta. Essa constatação pode ser sustentada por dois fatores principais.

O primeiro está relacionado ao papel histórico que a educação desempenha dentro do sistema capitalista. Ao longo do tempo, a escola tem se configurado como um instrumento a serviço da lógica de mercado, atendendo prioritariamente às demandas de formação voltadas à produtividade e à empregabilidade. Essa perspectiva reduz o potencial emancipador da educação, afastando meninos e meninas de uma aprendizagem crítica, reflexiva e transformadora. Assim, o processo educativo acaba por reproduzir desigualdades, fortalecendo os interesses das classes

dominantes e limitando o desenvolvimento pleno das crianças, especialmente das mais vulneráveis.

Nesse modelo de ensino, o currículo e os conteúdos são frequentemente orientados para atender às exigências do mundo do trabalho, privilegiando habilidades técnicas e comportamentos que favorecem a eficiência e a competitividade. Tal enfoque ignora as especificidades da infância e compromete o direito das crianças a uma educação significativa, lúdica e coerente com suas necessidades e potencialidades. Ao antecipar etapas e desconsiderar os saberes infantis, esse sistema inviabiliza experiências essenciais ao desenvolvimento integral.

Defendemos, portanto, uma proposta educacional que se oponha a essa lógica instrumental e mercadológica, reafirmando o compromisso da Educação Ambiental crítica na Educação Infantil. Entendemos a criança como cidadã desde o nascimento – sujeito de direitos e participante ativa da sociedade –, merecedora de uma educação libertadora, que estimule a consciência crítica e o engajamento com o mundo. Trabalhar a EA crítica nessa etapa significa promover práticas que despertem a sensibilidade, o cuidado, a cooperação e a capacidade de intervir na realidade, em busca de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

A segunda justificativa que reforça essa discussão diz respeito à formação docente. Embora muitos professores demonstrem interesse e sensibilidade diante das questões ambientais, ainda enfrentam dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas consistentes e transformadoras nesse campo. Tal fragilidade decorre, em grande parte, de lacunas na própria formação inicial e continuada, que raramente inclui a Educação Ambiental de forma crítica e interdisciplinar.

Entretanto, não se trata apenas de um problema formativo, mas também estrutural. Para que as práticas educativas se tornem efetivamente transformadoras, é fundamental inserir a EA nos espaços de decisão pedagógica – nos projetos políticos, nos currículos e nas propostas institucionais –, garantindo que ela seja parte integrante da práxis escolar. Assim, a Educação Ambiental deixa de ser uma ação pontual e passa a constituir-

-se como um eixo estruturante da educação das infâncias, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com o futuro coletivo.

Reflexões nesse sentido têm evidenciado, de forma recorrente, que a fragilidade na formação docente constitui um dos principais entraves à efetivação da Educação Ambiental (EA) na primeira infância. Não há como promover o desenvolvimento de crianças conscientes, participativas e comprometidas com as questões do planeta sem investir, de maneira consistente, na formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil.

Se compreendemos que as práticas pedagógicas voltadas à infância devem favorecer o pensamento crítico, a construção de valores éticos e sustentáveis, a interdisciplinaridade e a formação de sujeitos atuantes, torna-se imprescindível que a EA esteja presente na formação docente sob uma perspectiva crítica e transformadora. Apenas assim será possível consolidar uma educação que ultrapasse a dimensão informativa e se constitua como um processo emancipador, capaz de formar educadores preparados para cultivar, junto às crianças, uma relação ética, sensível e consciente com o meio ambiente.

Fundamentadas em Freire (2013), compreendemos o conceito de *práxis* como a unidade entre ação e reflexão, em que a consciência crítica orienta o fazer educativo e o transforma em ato político e libertador. A teoria, quando dissociada da prática, torna-se estéril; e a prática, desprovida de reflexão, reduz-se a um ativismo vazio. Portanto, para que uma prática pedagógica se constitua como *práxis*, é indispensável que se fundamente no pensamento crítico, dialógico e transformador. Nessa perspectiva, delinea-se um caminho promissor para o fortalecimento de uma Educação Ambiental significativa e emancipadora nos primeiros anos de vida.

Não há modelos prontos, nem fórmulas universais para garantir uma EA de qualidade na Educação Infantil. O que existem são práticas construídas coletivamente, alicerçadas em fundamentos teóricos sólidos e orientadas pelas legislações que asseguram uma educação compromete-

tida com o desenvolvimento integral das crianças e com o cuidado com o planeta.

A formação docente, nesse contexto, assume papel central. Sendo espaço de reflexão e de ressignificação do fazer educativo, a formação continuada precisa priorizar o enfrentamento dos desafios contemporâneos, incluindo um olhar sensível e atento às manifestações e curiosidades das crianças. Compreender o cotidiano infantil e as suas formas de expressão não é apenas reconhecer a infância como fase de descobertas, mas assumir um compromisso ético com a construção de sujeitos críticos, empáticos e criativos. Habilidades como escuta, respeito, sensibilidade, planejamento reflexivo e avaliação significativa tornam-se indispensáveis para validar a potência da infância e garantir experiências que promovam bem-estar, autonomia e alegria no aprender.

Assim, formar professores competentes e críticos requer repensar o que realmente é essencial na Educação Infantil. Os documentos orientadores dessa etapa indicam que o contato com saberes culturais, científicos, artísticos e ambientais deve ser priorizado, valorizando experiências que desenvolvam as crianças de forma integral – muito além da antecipação de conteúdos formais. Brincar, imaginar, investigar, dialogar, experimentar e criar são formas legítimas de ler e compreender o mundo.

Sob essa ótica, a Educação Ambiental na Educação Infantil deve emergir de práticas que façam sentido para as crianças e que partam de suas próprias vivências e curiosidades. É nesse ponto que os temas geradores, propostos por Freire, revelam-se caminhos potentes: ao nascerem do diálogo entre educadores e crianças e ao se enraizarem nas experiências cotidianas, eles possibilitam que a EA se desenvolva de forma crítica, participativa e contextualizada. Por meio deles, a escola se transforma em um espaço de escuta, de construção coletiva de saberes e de ação transformadora, em que as crianças aprendem não apenas *sobre* o ambiente, mas *com* e *no* ambiente, tornando-se desde cedo protagonistas na defesa da vida e da sustentabilidade.

A Educação Ambiental que defendemos pode, à primeira vista, parecer um ideal utópico; contudo, representa para nós a projeção de uma sociedade renovada – uma sociedade que compreende que uma educação de qualidade vai muito além da simples transmissão de conteúdos. Reduzir o ato educativo ao ensino mecânico de letras e números é limitar o potencial transformador da escola, convertendo-a em um espaço de reprodução e exclusão. Em contrapartida, uma EA crítica, reflexiva e comprometida com a realidade das crianças tem o poder de romper barreiras e criar possibilidades concretas de ação e transformação no cotidiano da Educação Infantil, constituindo-se como um caminho de humanização e libertação.

Entretanto, esse projeto só se concretiza quando atravessamos a pedagogia da escuta – princípio que exige do educador sensibilidade, paciência e disposição para observar antes de intervir. Escutar as crianças não se resume a ouvi-las, mas implica uma postura ética e uma mudança profunda na forma de compreender o processo educativo. Significa reconhecer em cada criança um sujeito singular, com repertórios próprios, curiosidades, afetos e modos únicos de se relacionar com o mundo.

Escutar é, portanto, um ato político e formativo: requer que o adulto se despoje de sua centralidade, permitindo-se aprender enquanto ensina. Trata-se de um exercício de “desadultização”, no qual o educador abdica da necessidade de corrigir e controlar para assumir a atitude investigativa de quem deseja compreender, dialogar e construir junto. Assim, a prática educativa se transforma em um processo compartilhado de descobertas, em que tanto o educador quanto as crianças crescem como sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de seu papel na transformação da realidade socioambiental.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a **Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância. Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia na transformação da educação infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALVÃO, Maria Cristina Lopes. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 62, n. 2, p. 254-257, 2009.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação ambiental: aspectos da política pública brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental e movimentos sociais: a práxis ecológica da libertação**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana C. **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 41-89.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas sociedades contemporâneas: ensaio de sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2005.