

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação
Psicomotora

Juliana Martins Tramontana

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROPOSTA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Uma análise documental**

Rio de Janeiro
2021



Juliana Martins Tramontana

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROPOSTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: Uma análise documental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Orientadora Professora Dr^a. Angélica
Caetano da Silva

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

T771 Tramontana, Juliana Martins.

Educação Ambiental como proposta na Educação Infantil: Uma análise documental / Juliana Martins Tramontana – Rio de Janeiro, 2021.

55 f.

Trabalho de Conclusão de Curso(Especialização em Educação Psicomotora)-
Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Angélica Caetano da Silva.

1. Psicomotricidade- Estudo e ensino. 2. Educação ambiental. 3. Educação infantil. I. Silva, Angélica Caetano da. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 152.385

Juliana Martins Tramontana

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROPOSTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: Uma análise documental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Aprovado em: 21 / 12 / 2021.

Dr^a. Angélica Caetano da Silva (Orientadora)
Colégio Pedro II

Me. Ricardo Alves
Colégio Pedro II

M^a. Raiane dos Santos Lima Pereira
Prefeitura Municipal de Magé

*Com gratidão, dedico esta pesquisa ao meu
companheiro e ao meu filho.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por chegar até aqui, não foi uma tarefa fácil, ainda mais diante a essa pandemia que estamos passando. Mas com toda força e persistência foi possível ultrapassar esses obstáculos.

Ao meu companheiro Josué, que me incentivou a continuar, mesmo eu ficando ausente em diversos momentos, enquanto me dedicava a esta pesquisa, ele não soltou a minha mão. Também não posso deixar de mencionar o Joaquim, mesmo estando ainda na barriga, ele contribuiu para que eu concluísse.

A minha Orientadora Angélica por ter tido toda paciência e compreensão a qual me ajudaram a concluir. Me oportunizando a enxergar um potencial que estava adormecido dentro mim. Gratidão pelas palavras de ânimo e força.

As amigas de turma, em especial, Andressa e Thaís pelo ambiente amistoso no qual convivemos e que agora levamos para vida. Compartilhamos de sábados incríveis que fizeram diferença na nossa amizade.

A minha amiga de coração Raiane Lima, que me incentivou a não desistir no caminho e inclusive aceitou o convite prontamente para fazer parte da banca.

E aos professores desse curso, que fizeram um lindo trabalho, com suas experiências e seus afetos que marcaram a minha vida. Em especial o professor Ricardo Alves e Kátia Bizzo.

Nós podemos habitar este planeta, mas deverá ser de outro jeito.

Ailton Krenak

RESUMO

TRAMONTANA, Juliana Martins. **Educação Ambiental como proposta na Educação Infantil:** Uma análise documental. 2021. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

O presente estudo parte da reflexão de como a natureza vem sendo destruída por nós, a partir do nosso incessante domínio da natureza e diante a tantas crises que temos passado, se faz necessário pensarmos de qual natureza estamos cuidando, qual queremos, e como podemos tratar da natureza na escola, em específico na Educação Infantil. Nesse sentido o presente estudo tem por objetivo analisar, via pesquisa documental, como se apresenta a temática da natureza e Educação Ambiental nos documentos direcionados à Educação Infantil. Na discussão dos dados, dentro da categoria exploração, encontramos uma ambiguidade na palavra que pode ser entendida tanto pelo sentido utilitário como de descoberta. Por esta razão se faz necessário resgatar o contato com a natureza com as crianças através de mudança de atitudes e hábitos para preservação da natureza. Desta forma, é necessário olhar para as crianças por estarem frequentando cada vez mais cedo os espaços escolares e assim refletirmos em novas práticas que nos levem a uma Educação Ambiental compromissada, sendo um elo criança-natureza que vão além dos muros das escolas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Infantil. Natureza.

RESUMEN

TRAMONTANA, Juliana Martins. **Educação Ambiental como proposta na Educação Infantil:** Uma análise documental. 2021. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Este estudio parte de la reflexión sobre cómo la naturaleza ha sido destruida por nosotros, de nuestro incesante dominio de la naturaleza y ante tantas crisis por las que hemos pasado, es necesario pensar en qué naturaleza estamos cuidando, cuál que queremos, y cómo podemos tratar la naturaleza en la escuela, específicamente en Educación Infantil. En este sentido, este estudio tiene como objetivo analizar, a través de la investigación documental, cómo se presenta la temática de la naturaleza y la Educación Ambiental en documentos dirigidos a la Educación Infantil. En la discusión de datos, dentro de la categoría de exploración, encontramos una ambigüedad en la palabra que puede entenderse tanto en el sentido utilitario como en el sentido de descubrimiento. Por ello, es necesario restablecer el contacto con la naturaleza con los niños mediante el cambio de actitudes y hábitos para preservar la naturaleza. De esta manera, es necesario mirar a los niños como van cada vez más temprano a los espacios escolares y así reflexionar sobre nuevas prácticas que nos lleven a una Educación Ambiental comprometida, siendo un vínculo niño-naturaleza que va más allá de los muros de las escuelas.

Palabras clave: Educación Ambiental. Educación Infantil. Naturaleza.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Associação Brasileira de Psicomotricidade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1. OBJETIVOS	18
1.1.1 Objetivo Geral.....	18
1.1.2 Objetivos Específicos	18
1.2 JUSTIFICATIVA.....	19
2. CONSTRUÇÃO DO QUADRO TEÓRICO	21
2.1. Relação do ser humano com a natureza	21
2.2 A Relação criança e natureza.....	22
2.3 A Educação Ambiental nos espaços de Educação Infantil.....	25
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	30
4. APRESENTAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS LEGAIS	33
5. TECENDO OS FIOS: apresentação e discussão dos dados	36
5.1. Breve apresentação dos resultados.....	36
5.2. Discussão dos dados: categorias quanto às finalidades e relação	42
5.2.1. Preservação	42
5.2.2. Exploração	45
5.2.3. Sustentabilidade	46
Pontos relevantes considerando propostas práticas	48
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das minhas inquietações que surgiram durante a pandemia do covid-19, esta que ainda não se acabou. O distanciamento social, no Brasil, foi adotado como forma de medida para reduzir a transmissão do vírus a partir do mês de março de 2020. Isso inclui fechamento de restaurantes, escolas, casas de festas, alguns comércios, locais de trabalho, shoppings, medida está necessária para evitar aglomeração de pessoas. É importante mencionar que o bloqueio (*lockdown*, em inglês) de circulação de pessoas por um determinado tempo, também aconteceu em algumas cidades brasileiras e países, onde a orientação foi de permanecermos isolados em nossas casas e a circulação de pessoas só era permitida em casos de necessidades a serviços de emergência e a ida em mercados.

A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissão e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2. (BRASIL, 2021)

Com todo esse surto viral, nos estimula a repensar como a natureza vindo sendo destruída por nós, a partir de nosso incessante domínio da natureza. As alterações ambientais provocadas por tal domínio permite enxergar que é cada vez maior a chance de que pandemias e a formação de cenários hostis à vida humana tornem-se realidade – decorrente, entre outras coisas, do degelo oriundo do aquecimento global (que expõe vírus e bactérias conservados por milênios, cuja raça humana não dispõe de mecanismos imunológicos de combate), o aumento das fronteiras agrícolas, a exploração do solo e a conseqüente destruição de plantas e dos biomas. É possível perceber que essa crise da covid 19 não é uma falha da ciência ou da medicina, mas se aproxima de uma falência das relações humanas e do ser humano com a própria natureza. O ambientalista indígena Ailton Krenak (2020), cita que ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições, foram devastando tudo ao seu redor.

Aliás, Boaventura de Souza Santos (2020) já apontou que antes dessa crise do Coronavírus, já havia outra crise que não se faz passageira e intencionalmente, se torna permanente, qual seja: “(...) à medida que neoliberalismo se foi impondo como a versão

dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro, o mundo tem vivido em permanente estado de crise” (SANTOS, 2020)

Na visão de Gadotti (2000) apud Rambo (2019), o capitalismo colocou os indivíduos em uma situação negativa com relação à natureza, através do potencial destrutivo gerado por esse sistema de produção de bens, resultado de um modelo de desenvolvimento social pautado no lucro e na exploração dos recursos naturais.

Na pandemia atual, o abrandamento da atividade econômica, sobretudo nos maiores países do mundo EUA e na China tem severas consequências negativas e também algumas consequências positivas, por exemplo, a diminuição da poluição atmosférica. Foi possível averiguar isso em diferentes regiões do planeta, durante as medidas restritivas de isolamento social, um impacto na natureza, ajudando uma recuperação ambiental. Presume-se assim que, com a chegada da pandemia do covid-19, uma pequena parte da natureza retomou ao seu estado natural, menos destruído pela mão humana. Com o fechamento de fábricas, lojas e reduções de viagens, o resultado foi a uma redução de poluentes ao meio ambiente. Um especialista da qualidade do ar da agência espacial dos EUA (NASA) afirmou que nunca se tinha visto uma quebra tão dramática da poluição numa área tão vasta (SANTOS, 2020). “Quererá isto dizer que no início do século XXI, a única maneira de evitar a cada vez mais iminente catástrofe ecológica é por via da destruição maciça de vida humana? Teremos perdido a imaginação preventiva e a capacidade política para a pôr em prática?” (SANTOS, 2020, não paginado). De acordo com Krenak (2020, p. 79-80): “Essa dor talvez ajude as pessoas a responderem se somos de fato uma humanidade. Nós nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém mais presta atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano”.

Temos enfrentado grandes crises recentemente, algumas de caráter permanente como citado por Santos (2020), e talvez, já tenha passado da hora de pensarmos de que natureza estamos cuidando, qual queremos, e como podemos tratar da natureza na escola, em específico na Educação Infantil, primeiro lugar institucional formal que atende as crianças. Portanto, é preciso um novo olhar/toque/ser com a natureza e repensarmos sobre o ambiente que vivemos, como estamos devastando-o sem qualquer reflexão crítica, porque urge um novo caminho possível para o planeta. Em busca de novas perspectivas socioambientais, o desafio é religar, desfazer o colapso provocado pelo desenlace forçado, artificial. (TIRIBA, 2018).

Ao considerar o contexto, em que essa afirmação foi escrita, Tiriba (2018, p. 184-186) potencializa:

A importância da escola na vida das crianças, e diante da necessidade de construção de uma nova sociedade planetária, nos perguntamos sobre os sentidos e compromissos fundamentais do trabalho pedagógico neste momento da história, neste país, neste

planeta (...) o desafio, agora, é educar na perspectiva de uma nova sociedade sustentável. Assim, já não basta ensinar as crianças a pensar o mundo, a compreender os processos naturais e culturais. É preciso que elas aprendam a conservá-lo e a preservá-lo.

Precisamos reconhecer com urgência que essa ganância capitalista, resulta numa ação irresponsável ao descuido com a natureza.

Por nossa capacidade de intervenção, vimos provocando danos profundos no ambiente de que somos parte. As consequências dos avanços tecnológicos de que tanto nos orgulhamos na verdade não têm colaborado para a preservação deste ambiente. Pelo contrário, movidos pela ganância, fascinados pelos objetos, muitas vezes incentivamos as práticas consumistas, esquecendo que a sua fabricação exige, invariavelmente, domínio e controle da natureza e pressão sobre o meio em que vivemos. Articulado aos interesses do capitalismo, esse processo implicou expansão de fronteiras, dominação e colonização de outros povos e de outras espécies. (TIRIBA,2010, p 4).

Ademais, não podemos ignorar a voracidade em que os seres humanos brutalmente destroem a natureza. Acosta (2016) acrescenta que para começar qualquer reflexão, devemos aceitar que a Humanidade não está fora da Natureza e que a Natureza tem limites biofísicos. Mas, desde o início da ciência ocidental e do domínio do homem sobre a natureza, desconsiderando-o como parte dela, tendo o ser humano como um ser soberano que a domina e retira dela o que bem entende, essa relação tem se tornada cada vez mais fragilizada.

É necessário haver mudanças, as pessoas precisam se conscientizar, precisamos ir contra toda essa desinformação. De acordo com a legislação da Educação Ambiental:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL,1999, não paginado).

Nesse sentido, as nossas relações precisam ser repensadas ao ponto que princípios básicos de cuidados com a natureza favoreçam alianças de cidadãos conscientes de suas ações. “Tendo consciência e conhecimento da problemática global e atuando na sua comunidade e vice-versa, haverá uma mudança na vida cotidiana que, se não é de resultados imediatos, visíveis, também não será em efeitos concretos” (REIGOTA, 2016, p.19). Talvez, a escola seja o caminho para um enfrentamento e tomada de consciência sobre tal relação do ser humano com a natureza. E assim, é preciso desconstruir essa visão antropocêntrica, que ainda é tão presente nas relações entre homem e a natureza. E assim incluir “aspectos da realidade, dando condições aos alunos para se posicionarem a agir em busca de caminhos para os desafios do

processo de construção, ocupação e transformação não só do mundo natural, mas de sua vertente social, cultural e ética.” (SILVA, 2010, p.20). Portanto, em se tratando da educação escolar e pensando na primeira etapa que é a educação infantil:

As crianças aprendem entre si de forma clara, direta, elas exibem, para os educadores, as inúmeras possibilidades de desenvolvimento que a atividade descrita possibilita (...) Elas aprendem em contato direto com a realidade sociambiental. A vivência da situação concreta não é apenas suporte para atividades mentais superiores. Pois, em se tratando de um momento da história da humanidade em que é necessário preservar a Vida sobre a Terra, não basta adquirir noções, conceitos, conhecimentos sobre a realidade. Não basta aprender a pensar globalmente, é preciso aprender a agir localmente. (TIRIBA, 2018, p.98)

Em muitas realidades, as instituições de educação infantil não oferecem um ambiente facilitador, pelo contrário, são ambientes cheios de regras, corpos vistos separados da mente, crianças que circulam pela escola enfileiradas, e muitas vezes não tem o acesso às janelas. É imprescindível oferecer espaços que promovam a alegria, o contato com a natureza e uma reflexão crítica sobre ela. Tiriba (2018, p.150) sinaliza que as professoras sabem que o contato com a natureza pode proporcionar alegria e encontros, além de possibilitar aprendizagens. Todavia, o problema é que perdura a visão de na escola, o movimento e o lugar do corpo integral atrapalhariam os exercícios de aprendizagem (localizados em sua maioria, nos espaços fechados da sala de aula, visando o letramento), afinal, somos formados e educados em um contexto de dualismo ocidental e aceitamos que existe uma cisão entre o corpo e a mente.

Na Educação Infantil, o corpo ainda é aprisionado em diferentes momentos, como: dentro e fora das salas de aula, durante a ida ao pátio, na hora do recreio, rotinas impostas de maneira mecanicista, sendo assim Viana (2002), citado por Grzebieluka (2014, p.3888) comenta:

Dentro das instituições de Educação Infantil, as crianças, por vezes, ficam muito presas dentro de salas de aula ou em pátios com solo de cimento, o que dificulta sua interação com o meio ambiente. Em geral as crianças são muito curiosas e gostam do contato com a natureza, de olhar como as formigas se comportam como aos pássaros se alimentam o caminho da minhoca, enfim, procuram por cada canto um vestígio de natureza com a qual possam ter contato. Assim, o ambiente externo é como que o primeiro “livro de leitura” para a criança, o primeiro abecedário, no qual pode indagar sobre sua história e ampliar o conhecimento sobre o meio ambiente.

Dos Santos (2015, p. 03) completa que:

A descoberta do corpo, das sensações, dos limites e movimentos é muito importante para a criança da Educação Infantil, pois nesta etapa ela está construindo a sua imagem corporal. Assim, ela precisa descobrir seu corpo e também o corpo do outro. As atividades psicomotoras são essenciais para que ocorra esta construção, pois brincando e explorando o espaço, ela se organiza tanto nos aspectos motor e sensorial,

como emocional, ampliando seus conhecimentos de mundo. Neste momento, a linguagem corporal é a forma de comunicação mais utilizada pela criança.

No entanto, pensando a partir de uma visão holística de criança, “a psicomotricidade é a ciência que dará o aporte necessário ao professor para que o corpo não seja apenas um acessório dentro dos espaços escolares, mas parte fundamental do processo” (QUINTÃO, 2019, p.14). Portanto, diante as reflexões apresentadas, há a necessidade de se trabalhar a educação ambiental com as crianças, principalmente agora, pois percebo relações intrínsecas entre o que vivemos relacionado à pandemia Covid-19 e o nosso incansável desejo de domínio da natureza. Uma educação ambiental na infância, comprometida e consciente da exploração causada pelo homem com fins a si próprio, pode despertar na criança a consciência de preservação da natureza e o sentido de cidadania.

A criança passa a entender, desde cedo, que precisa cuidar, preservar e que o futuro depende do equilíbrio entre homem e natureza e do uso racional dos recursos naturais (MEDEIROS, 2011, p.6). Mas, é qualquer educação ambiental que devemos trabalhar? É preocupante a forma em que se é trabalhado a temática atualmente. Na educação infantil, os conteúdos trabalhados, muitas vezes, estão relacionados às datas comemorativas, como o dia da árvore e o dia mundial do meio ambiente (MOURA, 2017). São raríssimas as instituições em que as atividades de plantio e manutenção de hortas e jardins inclui efetivamente as crianças nos planejamentos e na construção destas, se envolvendo com terra, sementes, e torneiras, copos d’água. Estas servem para limpar os espaços e as crianças (principalmente por julgarem que elas estão “suja” ao andarem descalço ou manusear a terra, como exemplo). No verão, há banhos de mangueira ou de piscina e se justifica que ações como estas bastariam para um trabalho com a natureza e seus elementos. Todavia, apesar das altas temperaturas, nem os próprios banhos de mangueira acontecem diariamente. Aliás, uma pergunta que podemos fazer é: dar banho de mangueira nas crianças diariamente é o suficiente para a prerrogativa que se está trabalhando educação ambiental? Mesmo colocar barquinho de papel na correnteza em dias de chuva, brincar de comidinha, dar banho em boneca seria o suficiente? ... Ainda sim, nada disso é corriqueiro. Pelo contrário, é exceção (TIRIBA, 2010).

Além disso, os professores encontram dificuldades em trabalhar em meio a natureza e sobre a natureza para além das datas comemorativas. Rodrigues (2007, apud MOURA, 2017) afirma que as atividades a serem trabalhadas devem ter planejamento prévio e objetivos claros, que devem ser desafiadoras e problematizadoras, buscando a descoberta, a criatividade, a produção e a construção do conhecimento pela criança.

Busik et al (2018, p.235) corrobora afirmando que observa:

a educação ambiental como algo superficial na Educação Básica, sendo proposto conceitos e atividades que não buscam resgatar nas crianças o zelo pelo meio ambiente. Diante dessa realidade, a escola necessita se posicionar estimulando o contato e o cuidado como algo natural e contextualizado, sendo este um trabalho integral e constante .

Após todas essas considerações iniciais, esta pesquisa tem como problema a seguinte pergunta: Como aparece o tema da natureza e educação ambiental nos documentos norteadores da educação infantil do município do Rio de Janeiro? Para tanto, iremos utilizar tais documentos:

- RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (BRASIL, 2009);
- RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a)
- RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b)
- Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil – BNCC (BRASIL, 2017);
- Plano Nacional pela Primeira Infância- RNPI (RNPI, 2010);
- Currículo Municipal do RJ (RIO DE JANEIRO, 2020).

O estudo realizado tem como objeto de estudo as **propostas norteadoras de educação infantil** que apresentam o trabalho pedagógico com a educação ambiental.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O presente trabalho tem por objetivo analisar, via pesquisa documental, como se apresenta a temática da natureza e educação ambiental nos documentos direcionados à educação infantil.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Descrever a concepção de infância e natureza a partir da análise dos documentos;
- Analisar as orientações relacionadas à educação ambiental e natureza propostas nos documentos no que concerne à educação de crianças.
- Descrever as finalidades da educação ambiental e do trato pedagógico com/sobre a natureza nos documentos direcionados à educação infantil.

1.2 JUSTIFICATIVA

Vivemos numa ação irresponsável considerando a preservação da natureza; as relações entre o homem e a natureza a cada dia se estabelece em virtude de interesses próprios. Os espaços verdes estão sendo substituídos pelo concreto, dificultando até mesmo o contato com o meio natural. Portanto, é imprescindível refletir o quão novas as crianças estão entrando na escola já com essas organizações consolidadas e naturalizadas, isso me faz pensar o tão pouco elas estão em contato com a natureza e seus elementos: terra, água, sol... e muitas vezes, imersas numa relação de exploração ou de domínio sobre a natureza, ausente de reflexão crítica. Por que não incluir na rotina das crianças, momentos com a natureza e de reflexão sobre ela, ou mesmo de contemplação?

A Educação Ambiental ainda acontece de maneira incipiente nas práticas pedagógicas. Algumas escolas, mesmo de maneira ainda sutil, tematizam a educação ambiental. É relevante mencionar que existem documentos norteadores que garantem o desenvolvimento do trabalho pedagógico, ao menos de forma prescritiva. Em minha prática profissional, busco proporcionar às crianças um contato com a natureza, para além das datas comemorativas. Em diversos momentos, o contato com os elementos da natureza foi possível, mas talvez, insuficiente para um trabalho em que a educação ambiental tenha prioridade na educação infantil. Em contrapartida, existe uma resistência de alguns colegas de trabalho e pais de alunos, que preferem acreditar que a criança ao contato com a natureza está pré-disposta a doenças, sujeiras e ao perigo. Muitas vezes, a criança livre no pátio ao meio natural, para alguns pais, é sinônimo de bagunça, de sujeira ou até espaço em que ele só tem “recreação e não aprende nada”! Entretanto, muito pelo contrário, eram nesses momentos em que eles aprendiam ainda mais sobre o respeito ao próximo, cuidado com o meio ambiente e com os colegas.

Nas palavras de Mastrascusa e Franch (2016, p.110), essa movimentação e agitação são percebidas como “bagunça”, desordem e muitas vezes, falta de limites e que, na realidade, em certas ocasiões, não passam de vontade de descoberta do novo e mostram também o corpo sedento por aprendizagem, o corpo que não quer ser docilizado em uma carteira, que não pode se mexer.

Acredito numa Educação Ambiental com um viés transformador, que possa ultrapassar os muros das escolas e que todos precisam ser incluídos nesse processo. Torna-se imprescindível a compreensão do que é ser cidadão e a escola tem essa responsabilidade de apresentar para o educando o papel social que ele tem para que possa transformar o meio em que vive. Diante disso, é necessário a escola trabalhar com formação de valores e atitudes,

principalmente indo além das prescrições legislativas relacionadas à natureza e meio ambiente, mas refletindo sobre ela na prática e a partir da prática. Nessa perspectiva, a pesquisa se deu através da minha inquietação referente à pandemia que estamos passando. E com o incessante domínio do homem em dominar a natureza, estamos agora colhendo os malefícios.

2. CONSTRUÇÃO DO QUADRO TEÓRICO

2.1. Relação do ser humano com a natureza

Neste primeiro capítulo teórico, abordo a relação humana com a natureza, que por vezes, se deu através de uma relação destrutiva sobre a natureza. Me refiro a uma imensidão de seres que nós excluímos desde sempre: caçamos baleia, tiramos barbatana de tubarão, matamos leão e o penduramos na parede para mostrar que somos mais bravos que eles (KRENAK, 2020, p. 9).

Marcos de Carvalho (2003), em seu livro intitulado *O que é natureza?* alerta que a questão não é tão simples assim de se responder, que de fato, a conceituação do que seja natureza depende da compreensão humana que cada sociedade dá a ela, ou a forma de como se relaciona. Ou, dito de outra forma, como exemplo, para os indígenas é um espaço de vida que não se compra e nem vende, aliás eles a preservam até os dias de hoje.

Alguns povos têm um entendimento de que nossos corpos estão relacionados com tudo o que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos. Observamos a terra, o céu e sentimos que não estamos dissociados dos outros seres. O meu povo, assim como outros parentes, tem essa tradição de suspender o céu. Quando ele fica muito perto da terra, há um tipo de humanidade que, por suas experiências culturais, sente essa pressão. (KRENAK, 2020, p.45-46)

Por outro lado, para um empresário, a natureza é somente uma fonte de lucros:

A ideia da economia, por exemplo, essa coisa invisível, a não ser por aquele emblema de cifrão. Pode ser uma ficção afirmar que se a economia não estiver funcionando plenamente nós morreremos. Nós poderíamos colocar todos os dirigentes do Banco Central em um cofre gigante e deixá-los vivendo lá, com a economia deles. Ninguém come dinheiro. (KRENAK, 2020, p.12)

Deste modo, uma parte da humanidade se relaciona com a natureza como fonte de infinitos recursos que devem ser explorados a todo momento. “Parece que a ideia de concentração de riqueza chegou a um clímax. O poder, o capital entraram em um grau de acúmulo que não há mais separação entre gestão política e financeira do mundo.” (KRENAK, 2020, p.15)

No entanto, não podemos deixar de mencionar que várias alertas surgiram contra a visão de dominação e a exploração sustentada pelo divórcio profundo entre economia e natureza – e que provoca crescentes problemas globais. (ACOSTA, 2016) Se hoje temos diversas crises espalhadas pelo mundo por meio de problemas ambientais, sociais e humanitários, sem dúvidas são gerados por toda humanidade:

(...) que não enquadra apenas a destruição do meio ambiente, mas também levanta questões pessoais próprias, envolve os valores das pessoas. É muito difícil desejar um

equilíbrio externo, um equilíbrio ambiental, se não existir um equilíbrio pessoal de cada um. (MENDONÇA, 2013, p. 24-25).

Isso nos leva a aceitar que a Natureza - enquanto construção social, ou seja, enquanto conceito elaborado pelos seres humanos - deve ser reinterpretada e revisada totalmente se não quisermos colocar em risco a existência do próprio ser humano. (ACOSTA, 2016, p.104)

Fomos durante muito tempo embalados pelo discurso de que somos além da natureza e para isso o domínio dela precisa ser a todo custo, e assim, passando por cima de tudo e de todos: “Com todas as evidências, as geleiras derretendo, os oceanos cheios de lixo, as listas de espécies em extinção aumentando, será que a única maneira de mostrar para os negacionistas que a Terra é um organismo vivo e esquartejá-la”? (KRENAK, 2020, p.18)

Sendo assim, podemos afirmar que diante dessa pandemia que estamos passando, “foi uma manobra fantástica do organismo da Terra tirar a teta da nossa boca e dizer: respirem agora, quero ver. Isso denuncia o artifício do tipo de vida que nós criamos, porque chega uma hora que você precisa de um aparelho para respirar” (KRENAK, 2020, p.11).

Mesmo que alguns coletivos humanos pensem além da linha d’água, são apenas uma amostra grátis dessa humanidade. Precisamos evocar, do meio disso, alguma visão para sairmos desse pântano. (...) Mas, se enxergamos que estamos passando por uma transformação, precisaremos admitir que nosso sonho coletivo de mundo e a inserção da humanidade na biosfera terão que se dar de outra maneira. Nós podemos habitar este planeta, mas deverá ser de outro jeito. (KRENAK, 2020, p.44)

Embora a natureza possa nos oferecer diversos benefícios e uma relação de bem-estar, também é preciso pensar no perigo que ela oferece. Ou seja, não podemos nos relacionar de qualquer maneira dentro de uma cachoeira ou numa mata nativa. “Existem de fato perigos reais na natureza.” (LOUV, 2016, p.151)

2.2 A Relação criança e natureza

Partindo de minha história pessoal, quero iniciar esse capítulo teórico relatando a minha vivência afetiva quando criança com a natureza. Na minha infância, durante as férias escolares de janeiro passava na casa da minha tia, num sítio em Teresópolis. Sendo assim, faço um pequeno relato de como essas experiências me marcam até hoje. Lembro-me de toda a liberdade que aquele lugar me dava, junto com meu irmão e meus primos, passávamos o dia inventando brincadeiras com os elementos naturais (escorregávamos na grama, fazíamos comidinha com pequenos morangos). Ao amanhecer éramos acordados com o som dos pássaros, nesse momento sabíamos que era o momento de acordar para começar novas aventuras. Observar e contar os girinos no laguinho também era um momento da brincadeira, ali a nossa criatividade

ia longe. Subir no pé de pera e pode ter a liberdade de comer e sentir o cheiro daquela fruta, era um dos momentos mais deliciosos. Não posso deixar de mencionar o momento em que balançávamos no cipó, era uma relação de confiança que a gente encontrava naquele galho. Um pouco antes do almoço, tínhamos a liberdade de buscar as verduras que seriam consumidas. É mágico reviver essas lembranças de um lugar que me permitiu ter a liberdade, a vivacidade, o conhecimento e o prazer de estar conectado com a natureza. Posso dizer que a natureza nos afeta de diversas formas, quando estamos nela, ganhamos vida.

Sendo assim,

para as crianças, a natureza se mostra de muitas maneiras: um bezerro recém nascido; um animal de estimação que vive e morre; uma trilha de chão batido em meio às árvores; uma cabana aninhada em urtigas; um terreno baldio pantanoso e misterioso. Independentemente da cena, a natureza oferece a cada criança um mundo mais antigo e vasto, separado dos pais. Diferentemente da televisão, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia. A natureza oferece a cura para uma criança que vive em uma família ou uma vizinhança destrutiva. Ela funciona como um papel em branco em que a criança desenha e reinterpreta suas fantasias culturais. A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade, a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira o avesso para ver o que há do outro lado. A natureza também pode assustar, e até mesmo esse medo tem um propósito. Na natureza, a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade- um lugar distante do mundo adulto, uma paz à parte. (LOUV, 2018, p.29-30).

Portanto, Antônio (2019, p.70) afirma que as crianças possuem necessidade desse contato com o mundo natural, por isso:

tocar a terra, pisar em chão que não seja cimentado, pula em poça d' água, conviver com árvores, plantas, bichos...Admirar-se com a vida inumerável, conhecer-se como parte dessa vida da Terra. Em nossa sociedade cada vez mais urbana, muitas crianças têm sido afastadas desse contato com a natureza.

Hoje em dia, a maioria das crianças cresce em ambientes construídos, como casas, apartamentos, creches, escolas, igrejas etc. e interagem ocasionalmente com o mundo natural, muito mais raramente com aquele silvestre (PROFICE, 2019, p.34). E para exemplificar, temos o zoológico, onde os animais são enjaulados e viram exóticos aos olhos dos humanos que continuam dominando a natureza e inclusive são retirados de seus habitats.

Pela autora supracitada compreendemos que “a urbanização dos ambientes de desenvolvimento das crianças proporciona um estilo de vida sedentário e altamente dependente de suporte tecnológico” (PROFICE, 2019, p. 184). Estão cotidianamente confinadas a ambientes artificiais, entregues às telas trêmulas de vídeo games, celulares, tablets, televisores, dos quais se tornam cada vez mais dependentes (ANTÔNIO, 2019).

Sendo assim, as mudanças urbanas têm gerado o distanciamento da criança com a natureza, dessa maneira, alguns “casos de crianças com obesidade, ansiedade, depressão, hiperatividade, déficit de atenção e outros distúrbios e transtornos físicos e emocionais” tem aumentado (ANTÔNIO, 2019, p.71)

Em seu livro intitulado *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza*, Louv (2016), autor americano, retrata sobre a ausência de crianças ao contato com a natureza. O próprio autor cria o termo “déficit de natureza” para retratar como uma doença da sociedade.

Mas quando falo sobre o transtorno de déficit de natureza com grupos de pais e educadores, o sentido da expressão fica claro. O transtorno do déficit de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais. O transtorno pode ser detectado individualmente, em famílias e em comunidades – pode até alterar o comportamento humano nas cidades, o que acaba afetando sua estrutura uma vez que estudos consagrados relacionam a ausência de parques e espaços abertos (ou a inacessibilidade a eles) a altos índices de criminalidade, depressão e outras mazelas urbanas. (LOUV, 2016, p.58)

Vale ressaltar que o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019, p.05) afirma que:

Paralelamente, muitas pesquisas surgiram nos últimos anos mostrando que o convívio com a natureza na infância e na adolescência melhora o controle de doenças crônicas como diabetes, asma, obesidade, entre outras, diminui o risco de dependência ao álcool e a outras drogas, favorece o desenvolvimento neuropsicomotor e reduz os problemas de comportamento, além de proporcionar bem-estar mental, equilibrar os níveis de vitamina D e diminuir o número de visitas ao médico. O contato com a natureza ajuda também a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento de múltiplas linguagens e a melhora da coordenação psicomotora. Isso sem falar nos benefícios mais ligados ao campo da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento.

Em relatos mais antigos, trago as considerações de Soares (2020, p.199):

A natureza como espaço de educação, divertimento, cura e prevenção de doenças exige, portanto, certo distanciamento, configurando-se em um lugar que se escolhe para ir, um lugar do qual aqueles que possuem tempo para estar ali extraem prazer, um lugar que pode, enfim, educar indivíduos e grupos.

Corroborando com essa ideia, Soares (2016) apud Quintão (2019, p. 26-27) afirma que, “estar em contato com o mundo natural, ressignifica a vida para cada indivíduo, modificando sua usabilidade, tornando-se assim um lugar de prazer, aventura e atuando como dispositivo pedagógico, como também contribuindo para a saúde”.

A vida ao ar livre evocada no período atesta uma compreensão de que a natureza organizada para a recreação educa, regenera, revigora, previne, cura e diverte. Contudo, é sempre oportuno sublinhar que uma relação prazerosa e aventureira com a natureza e seus elementos também escapa aos enquadramentos evocados pela bandeira do higienismo e de um pensamento educacional afinado com os seus preceitos. Viver ao ar livre, assim, poderia representar aventura e contentamento, jogos corporais com os elementos da natureza, riso e júbilo ao sentir, simplesmente, que o sol brinca sobre a pele, que o ar roça e faz arrepiar o corpo, que as águas em suas diferentes temperaturas permitem emoções diversas, ou, simplesmente, que, contemplar uma paisagem acalma, pacifica, torna a vida menos rude (SOARES, 2020, p. 202).

Por fim, de acordo com Grzebieluk, Kubiak e Schiller (2014), quando mais cedo a criança vivencia experiências que estimulem o respeito, a harmonia e o amor pelo meio ambiente e a natureza, melhores adultos estarão sendo formados, capazes de transformar e modificar o mundo em que estão inseridos. Assim, a implantação da Educação Ambiental na Educação Infantil, adquire um importante papel no processo ensino-aprendizagem das crianças; tópico a ser discutido no próximo capítulo.

2.3 A Educação Ambiental nos espaços de Educação Infantil

Com esse capítulo, há o intuito de discutir a relação da Educação Ambiental nos espaços de educação infantil, pautada em uma relação respeitosa, ética e crítica com a natureza. Baseada em Hannah Arendt, Almeida (2008, não paginado) comenta:

Assim, a educação é responsável pelas crianças e também pelo mundo. É sua tarefa resguardá-lo do esquecimento e capacitar as crianças para que possam, futuramente, cuidar dele. Educar, portanto, não é apenas contribuir para a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, certamente necessários para que os educandos possam realizar seus projetos de vida individuais, mas é principalmente preparar as crianças para sua participação num mundo comum.

Portanto, cabe a Educação Ambiental como emergente na educação das crianças, que segundo FREIRE (1996), citado por SANTOS (2011, não paginado):

Na escola deve ser desenvolvida como um processo permanente de aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento na formação de cidadãos com consciência local e planetária. Deve-se apresentar uma perspectiva que proporcione a relação do homem com a natureza, baseada em uma postura ética, que pressupõe valores morais e uma forma diferenciada de ver o mundo e a humanidade.

Partindo-se desta contextualização, pode-se entender que o professor por ser o mediador na formação da criança, pode e deve fazer de maneira criativa e desafiadora, que seus alunos tomem gosto pela natureza, por seu encontro a ela, por relacionar-se com ela, e pelo

mundo ao seu redor, rompendo uma relação que muitas vezes é de mera exploração. Para tanto, é necessário repensar a maneira como a prática educativa vem acontecendo. As experiências precisam fazer parte da rotina. Segundo TIRIBA (2010, p.8):

Isso nada tem a ver com as experiências em que as crianças “plantam” feijão sobre o algodão molhado no copinho e depois que ele brota jogam tudo no lixo. Se abandonarmos o minhocário depois que as crianças entendem a importância da minhoca no trato agrícola; se deixamos sem água as mudas recém-brotadas, se mantivermos em cativeiro os animais tão comuns nos pátios das escolas, como porquinho-da-índia e jabuti, ensinaremos a meninos e meninas uma visão utilitarista da natureza, atitudes de desrespeito a seres vivos .

De forma educativa, faz-se necessário que o docente busque através de sua prática, estimular as crianças a descobrirem os problemas ocasionados pela sociedade, em relação ao meio ambiente. As atividades ao ar livre podem ser o “ponta pé” para um trabalho focado na educação ambiental e proporcionam aos alunos aprendizagens que trazem conhecimento de mundo, considerando as crianças como responsáveis por um mundo já organizado e que precisa ser constantemente refletido. Portanto, “ao serem realizadas, aflorando o sentimento de solidariedade e companheirismo, deixando um pouco de lado atividades individualistas e competitivas, constituindo assim um espaço de convivência (SAHEB, 2013 p.06).

Os espaços de educação infantil devem promover vivências com a natureza em prol de uma educação planetária, e é também sentindo-se parte desse todo que podemos respeitar a natureza, cuidar dela de forma responsável e solidária, evitando o desperdício de bens naturais e contrapondo a ideia de um consumismo desenfreado, característica dessa lógica capitalista em que vivemos e na qual nos constituímos. “Assim, o próprio espaço deve estar em sintonia com o objetivo de educar, favorecendo a interação entre as pessoas e o ambiente e abrindo horizontes para percepções sensíveis e críticas” (TIRIBA, 2018, p.140).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental se articula plenamente diante do atual contexto nacional e mundial num papel transformador e emancipatório, em defesa as preocupações com questões ambientais globais e locais (BRASIL, 2012a). É importante que as práticas pedagógicas de educação ambiental estimulem o contato e as relações com a comunidade (REIGOTA, 2016, p.48)

Ao analisar a importância de trazer a educação ambiental para o espaço escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que:

Art. 17. Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem:

I - estimular: (...) d) vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;

II- contribuir (...) f) a construção da cidadania planetária a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações.

III - promover: a) observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros. (BRASIL, 2012a., p.6)

Desse modo, as creches e escolas nas quais as crianças passam grande parte de seu tempo não podem legitimar a distância entre pessoas e ambientes naturais e ausentar o trato pedagógico com a natureza, ao contrário, devem, por todos os meios buscar diminuir tal distância, sair de suas paredes em busca do vivo (PROFICE, 2016, p.140). Ainda sim, isso não basta! É necessário contato com a natureza mas também reflexão sobre ela.

Ao compreender essa relação da natureza com a Educação Infantil, Profice (2016) explicita que:

A educação infantil deve se voltar para a conexão das crianças com seus corpos e ambientes vivos, plenos de seres que convocam para a interação e atiçam a curiosidade e o pensamento. As escolas das crianças pequenas precisam derrubar seus muros e suas paredes porque estes excluem a natureza, seus seres e processos. Sobretudo em ambientes urbanos, a escola deve propiciar aos pequenos o acesso à interação com o mundo natural de qualidade, de modo constante, como parte de suas práticas educativas. As unidades de Educação Infantil também estão em posição privilegiada para a promoção de atitudes proambientais, trabalhando desde os anos iniciais a nossa íntima interação com a natureza e nossa responsabilidade com sua proteção. (PROFICE, 2016, p.52-53).

É percebido que ainda existem práticas e propostas isoladas e descontextualizadas, que negam esse direito à criança. Como exemplo, podemos pensar no dia da árvore e no dia do meio ambiente, em que por meio destas datas são realizadas vivências com o ambiente natural, registradas inclusive com fotografias:

Tornar a natureza presente ao capturá-la mediante a fotografia é também um gesto repetitivo estimulado nas políticas educacionais para a infância e sempre presente nas ações do oficinairo que registra as atividades, comumente atreladas às datas comemorativas que se repetem de acordo com a história oficial, saudando, conforme o calendário, as árvores, os índios, os negros, as crianças, com propostas efêmeras, passageiras, caracterizadas como oficinas. (CAETANO, 2019, p.154)

Ações efêmeras, passageiras, ainda que fotografadas como cumprimento de políticas avaliativas, como as citadas por Caetano (2019), contribuem para o distanciamento da criança com o verdadeiro sentido de estar em contato com a natureza. Um outro fator que também atrapalha a relação da criança com a natureza é a forma de como essa natureza é imposta, atrelada a sujeira, a doença, ao perigo. “Nas falas das profissionais, as razões do distanciamento

relacionam-se com a identificação dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo”. (TIRIBA, 2015, p.75).

O contato com a terra, água, bichos e plantas ainda assusta muitos educadores que acreditam que precisam de autorização dos familiares para dar um simples banho de mangueira num dia quente de sol, como se brincar com água não fosse natural. Ainda acreditam que a lama é mais suja do que o concreto e que brincar ao ar livre pode trazer mais doenças do que ficar enclausurado por quatro horas em uma sala de aula pouco arejada com mais vinte pessoas. Ainda defendem que a terra suja os corpos enquanto o chão de concreto é o ideal para as brincadeiras infantis (SCHAEFER, 2020, p.239).

Vale ressaltar que sair dessa zona de conforto e desconstruir essas convicções não é uma tarefa fácil “São territórios instituídos, que levam segurança, certezas e confiança ao ambiente escolar, mas uma educação emancipatória e uma verdadeira democracia não podem se aprisionar nessas certezas.” (SCHAEFER, 2020, p.241)

Assim, considerando que as crianças passam a maior parte do tempo nos espaços de educação infantil, as experiências com a natureza devem ser repensadas e implantadas por meio de rotinas diárias oportunizando um contato mais íntimo. O Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019, p.6) recomenda que:

- As escolas e instituições de cuidados devem organizar suas rotinas e práticas de forma a equilibrar o tempo destinado às atividades curriculares com o tempo livre (recreio), a fim de permitir que as crianças e os adolescentes tenham amplas oportunidades de estar ao ar livre, preferencialmente em ambientes naturais em contato com plantas, terra e água. Diversos estudos e exemplos mostram que mais tempo de recreio beneficia diretamente o aprendizado e o comportamento dos alunos nas escolas.
- As crianças e adolescentes devem ter acesso diário, no mínimo por uma hora, a oportunidades de brincar, aprender e conviver com a - e na - natureza para que possam se desenvolver com plena saúde física, mental, emocional e social.
- Responsáveis, cuidadores, educadores e pediatras devem estar atentos sobre as especificidades da relação com a natureza em cada faixa etária: crianças entre 0-7 anos,[...] No caso das crianças pequenas, o foco deve ser no livre brincar, no movimento de ir além, nas experiências sensoriais [...].

“Além das atividades direcionadas, proporcionar à criança oportunidades para brincar livremente na natureza abre espaço para a criatividade, a imaginação e para a expressão individual, valorizando a singularidade de cada um” (ZANON, 2018, p.19-20). Esse corpo infantil na natureza demonstra diversas movimentações. Esse movimento se dá a partir de suas inquietações, curiosidades, emoções. Através da natureza, a criança cria laços afetivos, reconhecimento e pertencimento. Considerando essas condições o “movimento que encontramos na Psicomotricidade nos leva para uma atuação que possa potencializar o corpo e

o movimento no processo de desenvolvimento e aprendizagem pela brincadeira livre e espontânea em ambientes naturais” (SUSANO, 2018, p.28) e:

o estudo sobre a Psicomotricidade através do brincar na/com a natureza se estrutura nas ações das crianças em constante movimento. Assim, buscamos olhar para inteireza do corpo, que se desenvolve a partir das interações que estabelece com o outro e com a natureza a seu redor em plena conexão com o que é vivo e revela características importantes sobre a vida (SUSANO, 2018, p.28).

Isso nos faz pensar que esse elo com e na natureza, a psicomotricidade nos ajuda a refletir que “é necessário o envolvimento de todos os setores, familiar e escolar, e necessário possibilitar o brincar livre e espontâneo da criança para que seu desenvolvimento seja pleno, pautados nos três pilares da Psicomotricidade: movimento, intelecto e afeto” (ABP, 2009 apud QUINTÃO, 2019, p.46).

Em contribuição com a afirmação anterior, o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria, (2019, p.5) salienta que,

O contato com a natureza ajuda também a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento de múltiplas linguagens e a melhora da coordenação psicomotora. Isso sem falar nos benefícios mais ligados ao campo da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento.

As escolas precisam ser mais verdes, abrir-se ao mundo natural, seus seres e processos, e também trazê-los para dentro de seu espaço (PROFICE, 2016). Dessa forma, “assim como as pessoas, o cuidado com o mundo natural também tem seu desenvolvimento, a criança passa da simpatia com seres vivos específicos de suas experiências imediatas para a compreensão e o cuidado com inteiros ecossistemas e biomas” (PROFICE, 2016, p.76).

E sabendo dessas possibilidades de aprendizagem “a educação ambiental ideal deve ser, portanto, aquela que inclui as pessoas na natureza, ao invés de se dedicar apenas ao ambientes e animais selvagens” (PROFICE, 2016, p.138).

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nessa perspectiva, a metodologia utilizada nesse estudo de análise documental, de abordagem qualitativa e do tipo exploratória, que, de acordo com Gil (2002), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Sabe-se que há quem diga que a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica sejam sinônimas, entretanto, um dos elementos que as diferenciam é a análise de documentos específicos.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), tanto a pesquisa documental como a bibliográfica possuem o documento como objeto, o que diferencia pode ser a concepção ou o conceito de documento. Os autores supracitados, apoiados em Oliveira (2007), na intenção de distinguir a pesquisa documental da bibliográfica, afirmam: (...) a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.

Outro elemento diferenciador está na natureza das fontes, enquanto a pesquisa bibliográfica se refere e concentra as contribuições de diferentes autores sobre um tema, atentando para as fontes secundárias, a pesquisa documental focaliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUIDANI, 2009).

Assim, para a pesquisa em questão, alguns documentos legislativos e orientadores foram selecionados, a partir dos anos 2000 aos dias de hoje, tais como:

- RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009);
- RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a)
- RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b)
- Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil (BRASIL, 2017);
- Plano Nacional pela Primeira Infância (RNPI, 2010);
- Currículo Municipal do RJ (RIO DE JANEIRO, 2020).

Deste modo, estes documentos, na sua totalidade, regulam e orientam a educação infantil. O mapeamento realizado utilizou como descritores para a busca tais palavras: natureza, educação ambiental e meio ambiente. Como resultado:

Na RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DEZEMBRO DE 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o termo natureza aparece três vezes, educação ambiental nenhum resultado e meio ambiente uma vez. Embora, o termo natureza apareça três vezes, destaco um que não se refere ao sentido da palavra: III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas (BRASIL, 2009, p.2)

Na RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a), nenhum dos termos aparece, entretanto no Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012a, p.2)

A RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b). O termo natureza aparece doze vezes, educação ambiental trinta e quatro vezes e meio ambiente dezoito vezes. Aqui um dos termos natureza está sendo utilizado em outro sentido da palavra. “Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos.” (BRASIL, 2012b, p.5)

Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil (BRASIL, 2017); o termo natureza aparece oito vezes, educação ambiental nenhuma vez e meio ambiente uma vez. Aqui destaco dois termos natureza que não se referem ao tema aqui pesquisado. “Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas” (BRASIL, 2017, p.47) e “Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.)”. (BRASIL, 2017, p.52)

Plano Nacional pela Primeira Infância (RNPI,2010); o termo natureza aparece oito vezes, educação ambiental oito vezes e meio ambiente treze vezes. Embora, o termo natureza, apareça oito vezes, um deles se refere a um sentido político. “Diante desse quadro, que demonstra a forte atuação de um grupo de parlamentares envolvidos nos temas que dizem respeito às crianças e aos adolescentes, entre os quais se destacam as questões do desenvolvimento infantil, e com a convicção de que o Legislativo é, por natureza, um espaço democrático e pluripartidário, é que se deve destacar o papel a ser desempenhado por este Poder da República no Plano Nacional pela Primeira Infância” (RNPI, 2010, p.94).

Currículo Municipal do RJ (2020); o termo natureza aparece quatorze vezes, educação ambiental nenhuma vez e meio ambiente sete vezes.

Após essa busca, os dados foram organizados em categorias, possibilitando um diálogo com leituras para análises; as categorias iniciais foram: preservação, sustentabilidade e exploração. Para o aporte teórico, a literatura que se tecerá um diálogo se deu através das plataformas digitais como o Google Acadêmico, Scielo e periódicos da Capes. Levando em consideração o tema, alguns livros sobre educação ambiental, psicologia ambiental e pedagogia foram utilizados, a fim de estabelecer diálogo com o cenário aqui apresentado.

4. APRESENTAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS LEGAIS

Nesse capítulo, trago uma breve apresentação dos documentos que foram selecionados para direcionar a pesquisa ao que se refere a Educação Ambiental no âmbito da educação infantil.

A Resolução nº 5 de dezembro de 2009, surge para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais (são normatizações obrigatórias) para Educação Infantil. Esta resolução apresenta treze artigos que legitimam a importância das brincadeiras e interações nas propostas pedagógicas, assim como a obrigatoriedade da matrícula das crianças que completam 4 e 5 anos de idade até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula; também as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, e de certa forma articular as experiências infantis, sendo a criança protagonista do planejamento curricular.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, não paginado).

Dando continuidade trago o Plano Nacional pela Primeira Infância de 2010, que é um documento que direciona as ações e decisões no direito das crianças até os 6 anos de idade. Esse documento é lançado pela Rede Nacional Primeira Infância, tendo sua vigência de até 2022. Diversas ações são articuladas, dentre elas o direito a assistência social, o direito em brincar, direito em viver em harmonia com a natureza.

A criança tem direito a uma vida saudável, em harmonia com a natureza, a inserir-se e viver como cidadã nas relações sociais, o que implica o direito ao espaço na cidade adequado às suas características biofísicas e de desenvolvimento, a participar da definição desses espaços e finalmente, a participar da construção de uma sociedade sustentável. (RNPI, 2010, p.55).

A Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a), esta resolução se pauta em treze artigos que se articulam em documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito a educação de todos. Convém ressaltar que um dos princípios que norteiam são dignidade humana, democracia na educação e igualdade de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário (BRASIL, 2012 a, p. 2).

Na Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b), esta resolução se articula em vinte cinco artigos. Um de seus princípios se norteia em sociedades justas e sustentáveis, baseados em valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação para todos.

Art. 21. Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território. (BRASIL, 2012b, p.7)

Dando continuidade aos documentos, chego a Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BRASIL, 2017). Esse documento é uma referência obrigatória para todas instituições de ensino públicas e privadas. Ela se norteia em conjuntos de aprendizagens que todos os alunos devem se desenvolver em dez competências gerais ao longo da Educação Básica (a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento se asseguram em uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A Educação Infantil por ser a primeira etapa da Educação Básica, se articula em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Todos esses direitos de aprendizagens se asseguram nos eixos estruturantes da Educação Infantil, que são as brincadeiras e interações.

A BNCC entende que a partir das experiências a criança descobre um mundo através de seu corpo. Dessa forma, a BNCC, estabelece cinco campos de experiências, são elas: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo é definido por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e organizados em três grupos por faixa etária.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, não paginado).

E para finalizar esse capítulo trago o currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro de 2020, ele dialoga com as DCNEIs e com a BNCC. Também prioriza cada especificidade do grupamento infantil.

Esse entendimento de currículo coloca a criança como foco e está para além de uma listagem de atividades. A Educação Infantil Carioca compreende currículo como o que é vivido. Não se trata de transmitir conhecimentos, mas de possibilitar que as crianças explorem o ambiente, os objetos, levantem indagações sobre aquilo que observam e experienciam, que elas narrem... Portanto, compreendemos que as diferentes experiências vividas pelas crianças são fundamentais para seus próprios processos de produção de conhecimentos. (RIO DE JANEIRO, 2020, não paginado).

Vale ressaltar que a autonomia da Unidade Escolar em criar suas propostas político-pedagógicas, na interação com a comunidade escolar, deve prevalecer. Assim como o papel fundamental dos profissionais da Educação Infantil, enquanto articuladores e mediadores das experiências, vivências e interações que nossas crianças sugerem, desenvolvem e apontam a todo o momento. (RIO DE JANEIRO, 2020, não paginado).

5. TECENDO OS FIOS: apresentação e discussão dos dados

5.1. Breve apresentação dos resultados

Para continuar a pesquisa inicio com a RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Selecionei alguns trechos para contextualizar a pesquisa.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, 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.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (BRASIL, 2009, p.2).

Embora o documento aborde a criança como protagonista do processo e de direitos, o seu processo não acontece ao entorno de uma educação ambiental. O seu brincar, experimentar, imaginar e produtor de cultura se torna presente, mas o seu trato com a educação ambiental nem é mencionado. Assim, torna o contato com a natureza pouco valorizado ou ausente. Como garantir a essas crianças que ao estar em contato com a natureza, elas possam cuidar e respeitar o meio ambiente, de maneira que se proporcione um trabalho com a educação ambiental? No caso desse documento, não aparece uma legitimação para essa relação.

No documento Plano Nacional pela Primeira Infância de 2010, visa um engajamento de garantia dos direitos das crianças até seis anos de idade. Sendo assim, destaquei alguns trechos que são de extrema importância e relevância para aprofundar a relação da infância com a Educação Ambiental. Destaco que existe um subtítulo com a temática Educação Ambiental no documento, que expressa uma relação de preservação e sustentabilidade com o planeta. “A educação ambiental começando na educação infantil é a melhor maneira de estimular a prática de atitudes e a formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais e favorecer a reflexão sobre a responsabilidade ética com o Planeta.” (RNPI, 2010, p.80)

Na citação acima, fica evidente o quanto é importante iniciar relação da educação ambiental na educação infantil, assim desde pequenos, as crianças podem aprender como amar e respeitar a natureza e fazê-la como parte de suas vidas. Esse documento fornece elementos primordiais para que o trabalho com a educação ambiental possa ocorrer na primeira infância.

Essa garantia remete a uma efetiva relação com a natureza, ou seja, para que essa relação se efetive, o trato com a natureza precisa ser a peça fundamental e “as práticas pedagógicas precisam estimular o contato e as relações com a comunidade” (REIGOTA, 2016, p.48).

O currículo da educação infantil geralmente inclui duas áreas de trabalho relacionadas ao ambiente: (a) conhecimento, por meio de experiências concretas, da natureza e dos problemas que a estão afetando e (b) ressignificação de materiais, pela transformação e reutilização (RNPI, 2010, p.80).

Na citação acima se constata que, por meio do currículo é possível propor relações com a natureza, a consciência dos seus problemas ambientais e a sustentabilidade. Tendo consciência desse documento, as práticas pedagógicas podem ser repensadas e assim aplicadas de uma maneira educativa.

Uma outra citação que destaco nesse documento é a forma curiosa e amorosa que esse brincar acontece:

A brincadeira tem um papel decisivo nas relações entre a criança e o adulto, entre as próprias crianças e delas com o meio ambiente. Em síntese, a brincadeira é uma condição para que a vida aconteça e o meio para que se expresse, seja compreendida e transformada. É, pois, seguro afirmar que a criança estando em situação lúdica cria uma relação prazerosa com o conhecimento, ou seja, explora, testa, descobre, aprende. (RNPI, 2010, p.73)

Em outras palavras, mas com o mesmo sentido, a BNCC afirma esse mesmo pensamento:

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p.37).

Qualidade do ambiente e qualidade de vida são profundamente relacionadas. Assim a desorganização do espaço repercute negativamente na vida das crianças, influencia na sua visão do mundo e na organização de suas mentes. A deterioração do ambiente, a forma desordenada de ocupação do espaço na periferia das cidades, o caos nos centros urbanos, a favelização, a baixa qualidade dos serviços públicos, como transporte e saneamento nas áreas em que a população mais pobre consegue levantar suas moradias, déficit habitacional, a não regularização fundiária, comunidades consolidadas sem título de posse do terreno, lixo e esgoto a céu aberto, inexistência ou precariedade de áreas de lazer e espaço do brincar são fatores presentes na maioria das cidades que agem em oposição ao direito da criança a uma vida saudável em harmonia com a natureza (RNPI, 2010, p.77).

É direito da criança estar num ambiente limpo e saudável, mas sabemos que os espaços não são mais naturais e sim modificados pelo homem, no entanto esse direito se torna inexistente principalmente à população mais pobre, que enfrenta todas as vulnerabilidades e desigualdades. Os grupos que detêm a riqueza são capazes de, descaradamente possuir centros

onde não enfrentarão problemas com doença alguma, pois ficarão blindados (KRENAK, 2020). Ou seja, é possível perceber a transferência de responsabilidade. Nesse sentido, Krenak ainda contribui dizendo “algumas pessoas sugerem que quem sabe viver no mundo são os ricos, que a pobreza é responsável pela destruição do meio ambiente, uma afirmação totalmente classista, racista e assassina” (KRENAK, 2020, p.66). Dessa forma, uma pequena parte da população transfere toda a culpa da desigualdade para aqueles que mais são afetados aqui na Terra.

Como a criança pode estar saudável num ambiente onde o esgoto é a céu aberto? Por isso que o brincar na natureza não é o suficiente para o trato com a natureza, se não pensarmos e construirmos o pensamento a respeito da ação do homem sobre a natureza, e essa conscientização crítica precisa ser também trabalhada na educação infantil. Os fatores sociais, econômicos e ambientais estão interligados, mas sabemos que uma boa parte da população tem esse direito negado.

No documento Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012, que visa uma universalização da dignidade humana, destaco alguns trechos:

Além disso, os conteúdos devem estar associados ao desenvolvimento de valores e de comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é parte da natureza e sempre incompleto em termos da sua formação. O ser humano por ter essa incompletude tem necessidade permanente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade (BRASIL, 2012a, p.13)

Vivemos de uma maneira em que as coisas estão naturalizadas, inclusive a forma como nos relacionamos com as pessoas e com nosso ambiente. A ganância em destruir tudo aquilo que a natureza nos oferece é tão grande que, para alguns, a ideia de que com o dinheiro podemos comprar o mundo, favoreceu o divórcio do homem com a natureza e “a gente acaba com água doce e depois gasta um dinheirão dessalinizando o mar, e se não for suficiente para todo mundo, a gente elimina uma parte da humanidade e deixa só os consumidores.” (KRENAK, 2020, p.66)

Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes; a educação das relações étnico-raciais; a educação escolar quilombola; a educação escolar indígena; a educação ambiental; a educação do campo; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação; a inclusão educacional das pessoas com deficiência e a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro (BRASIL, 2012a, p.6).

Embora na citação acima seja afirmada a educação ambiental como um dos dispositivos da educação em direitos humanos, ela não explicita de que forma isso deve ocorrer, não fornecendo uma relação clara, ademais, reduz a educação ambiental a um mero dispositivo. Assim cabe a interpretação de cada um, infelizmente de maneira individualista, sobre qual maneira utilizar o documento como proposta curricular.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental de 2012, destaco alguns trechos que nos ajuda a pensar uma orientação para se trabalhar a Educação Ambiental.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2012b, p.2)

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, 2012b, p.2)

III- c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2012b, p.6)

É notório que nesse documento se tenha diretivas de aproximação do ser humano com a natureza. Tiriba (2018) afirma que é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas com a natureza para que possam tratá-la amorosamente (p.42). A partir desta compreensão, a aproximação da criança com a natureza precisa acontecer, sobretudo numa mudança que ultrapasse os muros da escola e que promova reflexão sobre ela.

Para respeitarmos a condição de crianças como seres da natureza, precisamos pensar em um projeto pedagógico compromissado com a preservação da vida, que tenha como objetivos religar as crianças com a natureza, reinventar os caminhos de conhecer, dizer não ao consumismo e ao desperdício (PROFICE, 2016).

Dando continuidade, trago para contribuir a Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BRASIL, 2017), documento este de caráter normativo, que visa contribuir no processo de aprendizagem. Selecionei alguns trechos para exemplificar o tema a pesquisa. Na busca dos descritores não há nada mencionando relacionado à educação ambiental e nem meio ambiente, entretanto, aparece algumas referências à natureza.

Dentre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, destaco o eixo explorar, que traz a relação com a natureza.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2017, p.38)

Ao compreender essa relação, o contato com a/natureza se dá através da exploração, todavia, há uma ambiguidade nessa palavra, que pode ser utilizada no sentido de conhecer o novo que está ao meu redor, ou explorar no sentido de destruição, dominação. De acordo com o dicionário online *Priberam*, a palavra explorar possui os seguintes significados: 1 – tratar de descobrir, pesquisar, investigar; 2 – percorrer; 3 – tirar proveito de; 4 – cultivar; 5 – especular com; 6 – ir à descoberta. Dessa maneira, tal palavra pode ser entendida tanto pelo sentido utilitário como de descoberta. Acredito que esse contato deva ser de forma educativa, as crianças precisam entender que esses elementos, mesmo estando dentro ou fora da escola, tem sua própria existência, sensações e formas. Assim, a partir desse entendimento, as crianças passam a entender que essa relação pode acontecer de uma forma respeitosa e reflexiva.

A BNCC também faz relação ao artigo 4º da DCNEI, já foi mencionado neste estudo, que traz a criança como protagonista do processo de aprendizagem:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, 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, 2017, p.37).

No que diz respeito aos campos de experiências, é possível entender no trecho abaixo a oportunidade de possibilitar a relação da criança em meio ao ambiente natural. Essa relação potencializa a curiosidade, a afetividade em diferentes espaços.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.) (BRASIL, 2017, p.43)

Para finalizar, trago as contribuições do Currículo da Educação Infantil da rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro de 2020. Esse documento apresenta objetivos e sugestões de práticas pedagógicas que dialogam com os campos de experiência.

O primeiro trecho que destaco no qual encontrei o descritor meio ambiente é “promoção de campanhas de preservação do meio ambiente e sustentabilidade voltadas para a comunidade escolar” (RIO DE JANEIRO, 2020, não paginado). Nesse trecho encontro a relação que o

professor pode oferecer para todos, como parte do processo educacional. São possíveis alternativas que podem atravessar os muros da escola, visando a preservação do meio ambiente, com propostas que abrem portas para uma educação ambiental. Dessa forma, o professor tem a liberdade de inserir vivências e experiências que possam ter um senso de cuidado, reflexão e preservação. Nesse movimento, as famílias precisam estar inseridas para que o processo de formação seja amplo:

Promoção de passeios pelas redondezas da Unidade Escolar para a observação dos espaços, da natureza e dos impactos das ações do homem no meio ambiente. Convite a profissionais da educação e de outras áreas para rodas de conversa com responsáveis e crianças sobre a preservação do meio ambiente. Proposta de registro escrito ou por desenho de cartazes voltados para a conscientização da comunidade escolar sobre preservação do meio ambiente (RIO DE JANEIRO, 2020, não paginado).

Na citação acima, é aparente a proposta de uma possível preservação da natureza, incluindo atividades que possam fazer parte da rotina escolar, reforçando a conscientização não só das crianças, mas também de seus familiares.

Dando continuidade, destaco outro trecho em que o descritor utilizado foi a palavra natureza “explorar os elementos da natureza, a fauna e a flora, percebendo-se com parte dela e promovendo uma relação mais sustentável entre o homem e a natureza” (RIO DE JANEIRO, 2020, não paginado). Nesse sentido, acredito que esse explorar possa favorecer uma aproximação da criança com a natureza, como ex: Ao estar num pátio com seus alunos, o professor tem a liberdade de apresentar as crianças gravetos, pedras, flores e pedagogicamente, fazer comparações, mostrar características, sentir aromas, e a partir desse contato, falar da importância que esses elementos oferecem ao nosso planeta. O sentido da palavra explorar aqui remete ao mesmo sentido que Sauv  (2005) aponta:

  preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer   natureza, a esse fluxo de vida de que participamos. A educa o ambiental leva-nos também a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos (SAUVÉ, 2005, p. 317)

Assim,   importante observar as interferências e impactos das a o es do homem na natureza com o foco na preserva o do planeta (RIO DE JANEIRO, 2020, não paginado). Esse objetivo abre portas para uma implementa o da educa o ambiental, através de atividades diárias, o professor pode contemplar alternativas para o envolvimento de todos no processo educacional.

5.2. Discussão dos dados: categorias quanto às finalidades e relação

Nesse capítulo será abordado as categorias que foram utilizadas para a construção da pesquisa. São elas: preservação, sustentabilidade e exploração. Essas categorias correspondem às finalidades da educação ambiental ou das razões em se propor um trabalho sobre/com a natureza e seus elementos.

5.2.1. Preservação

Nessa categoria, alguns documentos apontam atitudes que possam levar o homem a refletir as suas ações sobre o planeta. E assim, preservá-lo. O documento Currículo Carioca (RIO DE JANEIRO, 2020, não paginado) apontou seis vezes essa atitude: “Observar as interferências e impactos das ações do homem na natureza com o foco na preservação do planeta”. “Praticar ações de preservação da natureza, reconhecendo os impactos de suas ações”. “Convide a profissionais da educação e de outras áreas para rodas de conversa com responsáveis e crianças sobre a preservação do meio ambiente”. “Relatar a partir da própria vivência na comunidade as interferências do homem na natureza e seus impactos”. “Promoção de campanhas de preservação do meio ambiente e sustentabilidade voltadas para a comunidade escolar”. “Proposta de registro escrito ou por desenho de cartazes voltados para a conscientização da comunidade escolar sobre preservação do meio ambiente” (RIO DE JANEIRO, 2020, não paginado). É interessante pensar que parte desse documento se preocupa com as devastações que o homem provocou e provoca na natureza e diante disto, reconfigura novas ações. Assim, nas palavras de KRENAK (2020, p.44):

Mas, se enxergarmos que estamos passando por uma transformação, precisaremos admitir que nosso sonho coletivo de mundo e a inserção da humanidade na biosfera deseja que se dê de outra maneira. Nós podemos habitar este planeta, mas deve ser de outro jeito.

Já a BNCC apontou somente uma atitude:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p.39).

Entretanto, entende-se que a BNCC por ser um documento norteador está distante de um compromisso abrangente de uma educação ambiental, e apresenta uma ausência de experiências com a natureza, quanto às possibilidades de um trabalho pedagógico. Sabemos que, focando nas experiências que as crianças possam vivenciar, a aproximação com a natureza

pode contribuir para uma relação mais equilibrada e respeitosa. Salienta Sauv  (2005) que   preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer   natureza, a esse fluxo de que participamos. De acordo com Tiriba (2018, p.184):

a escola   o único espaço social que   frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças.  , portanto, um espaço privilegiado para a institui o de práticas educativas que favoreçam a integridade de cada ser, que respeitem diferenças de classe, g nero, raça e credo e que alimentam rela es fraternas entre os membros da espécie e que preservem a biodiversidade, assegurando a qualidade de vida na Terra .

Dando continuidade a análise, a Resolu o n  5, de 17 de dezembro de 2009, aponta somente uma atitude com o foco da preserva o. No Art. 9  as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educa o Infantil devem ter como eixos norteadores a intera o e a brincadeira, garantindo experiências que: X - promovam a intera o, o cuidado, a preserva o e o conhecimento da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

O documento refere-se aos eixos principais que são a intera o e a brincadeira, entretanto há um silenciamento das experiências com a natureza e seus elementos, como a terra, água, vento, e não   realçado o valor das brincadeiras que possibilitem um sentimento de preserva o ambiental e cuidado com a natureza. De acordo com Silva e Raggi (2019), as brincadeiras lúdicas podem constituir um excelente recurso pedagógico no desenvolvimento da consciência ambiental das crianças na educa o infantil, “ensinando desde cedo a importância de preservar o meio ambiente, despertando autonomia, criticidade e responsabilidade”. (p.5)

Vale salientar que, na introdu o desse documento a criança   o centro de todo processo e detentor de direitos, e que a partir de suas rela es ela constrói saberes, ainda assim a rela o com a natureza, enquanto parte do conhecimento,   incipiente. Ou seja, se a criança   um sujeito de direitos, onde está o direito   natureza? Tiriba (2018, p.131), afirma que:

O foco está exclusivamente nas crianças, seu objetivo seria oferecer condi es favoráveis ao desenvolvimento infantil, mas nem sequer há referências significativas   importância do contato entre a criança e a natureza como elemento de preserva o ambiental .

Na Resolu o n  2, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educa o Ambiental de 2012,   bem abrangente no sentido de preserva o. Com base em seus artigos, ela   pautada nas rela es de sustentabilidade, preserva o, valorizando uma rela o entre seres humanos e natureza. Diante disso,   importante trazer alguns trechos que expressam essas rela es.

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educa o Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupa o com as mudanças climáticas, a degrada o da natureza, a redu o da

biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. (BRASIL, 2012b, p.2)

III- c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2012b, p.6)

É notório que nesse documento, se tenha diretivas de cuidado, preservação e reflexão crítica do ser humano com a natureza. Tiriba (2018) afirma que “é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas com a natureza para que possam tratá-la amorosamente” (p.42). A partir desta compreensão, a aproximação da criança com a natureza precisa acontecer, sobretudo numa mudança que ultrapasse os muros da escola e que promova reflexão sobre ela.

Assim, o próprio espaço deve estar em sintonia com objetivo de educar, favorecendo a interação entre as pessoas e o ambiente e abrindo horizontes para percepções sensíveis e críticas. Na perspectiva das DCNEA, a nova escola rompe com os padrões antigos da escola fechada entre seus muros, abre-se para o entorno, abraça a paisagem socioambiental e os saberes tradicionais, se interessa por interações humanas com os demais seres do planeta (TIRIBA, 2018, p.140)

Finalizando a análise dessa categoria, o Plano Nacional pela Primeira Infância (RNPI, 2010, p.58), apresenta essa relação em dois momentos:

À medida que a educação ambiental assume o processo de formadora de identidade cultural, o interesse por essas questões faz com que a educação desperte para possíveis soluções para a problemática ambiental, concretizando um projeto em defesa do meio ambiente.

A educação ambiental começando na educação infantil é a melhor maneira de estimular a prática de atitudes e a formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais e favorecer a reflexão sobre a responsabilidade ética com o Planeta.

Conforme afirma Tiriba (2018), urge a necessidade de uma educação infantil ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade.

Na resolução nº 1, que estabelece as diretrizes para a educação em direitos humanos, em seu art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: VII - sustentabilidade socioambiental. (2012, p.2). Entretanto, apesar de haver aqui a presença do termo sustentabilidade, a análise sobre essa finalidade ocorrerá em outra categoria.

5.2.2. *Exploração*

Nessa categoria, ao longo do documento Currículo Carioca, a natureza é reduzida como objeto de exploração. Sendo o termo mencionado três vezes: “**Explorar** os elementos da natureza, a fauna e a flora, percebendo-se com parte dela e promovendo uma relação mais sustentável entre o homem e a natureza”. “**Explorar** elementos da natureza, reconhecendo sua pertença e importância para o meio ambiente”. “Participar do compartilhamento de saberes sobre os fenômenos da natureza, a partir de **explorações** realizadas no espaço educativo”. (RIO DE JANEIRO, 2020, não paginado). E o que entendemos por explorar? Sem dúvida, há uma ambiguidade nas citações acima. De acordo com Sauv  (2005), pensar sobre a educa o ambiental   mais do que uma educa o “a respeito do, para o, pelo ou em prol do meio ambiente” (p. 317), o objeto da educa o ambiental   então nossa rela o com o meio ambiente. Sem d vidas, nos relacionamos com o meio em que vivemos, mas a questão   como se d  essa rela o. Sauv  (2005, p. 317) argumenta que “Não existe vida sem os ciclos de recursos de m teria e energia. A educa o ambiental implica uma educa o para a conserva o e para o consumo responsável e para a solidariedade na reparti o equitativa dentro de cada sociedade”. Importa então, nesta rela o de **explora o**, uma gestão de nossas próprias condutas com respeito aos recursos vitais extraídos do meio, mais até que uma “gestão do meio ambiente” (ibidem). Já afirmaram Krenak (2020) e Santos (2021) que nossas rela es com o meio ambiente, essa nossa morada, tem se dado principalmente a partir de um jogo de interesse e de poder, a partir de uma visão econ mica e utilitária. Nesse sentido, a lacuna entre o ser humano e a natureza, rela o que deveria ser de respeito e consumo consciente, torna-se cada vez maior.

Agregando ainda mais, Sauv  (2005, p. 318) afirma:

Mediante essa explora o do meio e a concretiza o de tais projetos, a educa o ambiental visa a desenvolver um sentimento de pertencer e a favorecer o enraizamento. O lugar em que se vive   o primeiro cadinho do desenvolvimento de uma responsabilidade ambiental, onde aprendemos a nos tornar guardi es,

utilizadores e construtores responsáveis do Oikos, nossa “casa de vida” compartilhada.

Com relação às crianças, Tiriba (2018) comenta sobre os efeitos positivos da interação das crianças com a natureza:

O convívio oferece desenvolvimento do poder de observação e da criatividade, promoção do uso da linguagem e das habilidades cooperativas, alívio do estresse e possibilidade de lidar com as adversidades, auxílio no tratamento a crianças com déficit de atenção, melhor desempenho da coordenação motora, desenvolvimento da imaginação, e despertar de um sentimento de admiração por um mundo (TIRIBA, 2018, p.130-131).

A BNCC (BRASIL, 2017, p.38), apresentou uma vez o termo exploração:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia .

De acordo com Tiriba (2018, p.131):

o objetivo seria oferecer referências significativas à importância do contato entre crianças e natureza como elemento de preservação ambiental. O esquecimento revela uma visão utilitarista em que a natureza não é percebida como o todo de que as crianças são parte. Nem é percebida em sua autonomia, mas a serviço dos humanos”.

No documento PNPI, a palavra exploração apareceu uma vez: “A primeira área é relativamente recente e consiste em **explorar** e conhecer os espaços naturais, passeios, exploração dos ambientes” (p.58). Aqui, poderíamos dizer que o sentido ou a finalidade da educação ambiental envolvendo o termo explorar, se apoia a partir de uma relação de encontro, de descoberta, de domínio, mas quanto à relação, não “há referências significativas à importância do contato entre criança e natureza como elemento de preservação ambiental”. (TIRIBA, 2018, p. 131). A educação ambiental deve consistir em explorar e redescobrir o lugar que se vive, o entorno, a realidade cotidiana, o meio ambiente, mas não deve ser deixada de lado a possibilidade de um olhar ao mesmo tempo apreciativo, também crítico, estabelecendo o respeito nas relações que mantemos com o lugar em que vivemos.

Na resolução nº1, na resolução nº2 e na resolução nº5 não fizeram nenhuma relação com essa categoria.

5.2.3. *Sustentabilidade*

Nessa categoria, o documento PNPI apresentou quatro vezes o sentido de sustentabilidade.

A criança tem direito a uma vida saudável, em harmonia com a natureza, a inserir-se e viver como cidadã nas relações sociais, o que implica o direito ao espaço na cidade adequado às suas características biofísicas e de desenvolvimento, a participar da definição desses espaços e finalmente, a participar da construção de uma sociedade sustentável.

O currículo da educação infantil geralmente inclui duas áreas de trabalho relacionadas ao ambiente: (a) conhecimento, por meio de experiências concretas, da natureza e dos problemas que a estão afetando e (b) ressignificação de materiais, pela transformação e reutilização. (RNPI,2010, p.55)

(...). A segunda é a reciclagem de materiais da natureza ou da indústria que já passaram pelo seu primeiro uso e finalidade. À medida que a educação ambiental assume o processo de formadora de identidade cultural, o interesse por essas questões faz com que a educação desperte para possíveis soluções para a problemática ambiental, concretizando um projeto em defesa do meio ambiente. (RNPI,2010, p.58)

Embora o documento afirme o direito que a criança tem em estar num ambiente saudável em harmonia com a natureza, Krenak (2020) nos alerta dos malefícios que o homem provocou à natureza, o que repercute negativamente na vida das crianças, “porém os lugares de miséria e violência fomos nós que criamos, não tem existência por si” (KRENAK, 2020, p.110). Ou seja, diante a tanta ganância em dominar a natureza, em fins lucrativos, uma boa parte da população tem sofrido com todas essas consequências. Como aponta o documento, isso reflete diretamente ao direito da criança em estar num ambiente limpo e saudável.

Outra observação importante é o papel da criança como um sujeito crítico, nesse documento:

As crianças estão nesse meio. Não apenas seu futuro depende de medidas que hoje sejam tomadas para aplicar o conceito de sustentabilidade, quanto seu presente já se encontra comprometido. Se é justa a preocupação com a sobrevivência da humanidade, é justo também voltar o olhar para a infância, comprometendo-se a trabalhar pela qualidade do ambiente para aquelas que estão chegando à vida (RNPI, 2010, p.56)

Essa compreensão também é mencionada por Tiriba (2010, p.18):

Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver. Neste sentido, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas.

O Currículo Carioca e a Resolução nº2, apontaram uma vez o sentido de sustentabilidade, afirmando se estender fora os muros da escola.

Busca de parcerias que possam contribuir com diferentes conhecimentos, fomentando a discussão sobre práticas mais sustentáveis na comunidade escolar. (RIO DE JANEIRO, 2020, não paginado)

e) trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção

de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana e na construção de sociedades sustentáveis (BRASIL, 2012b, p.6).

Nesse sentido, Tiriba (2010) complementa que “A sustentabilidade depende de novos valores, pautados numa ética em que os humanos se tratem como iguais e reconheçam o valor intrínseco da flora, da fauna, das paisagens, dos ecossistemas” (p.6).

A Resolução nº 1, que estabelece as diretrizes para a educação em direitos humanos, se refere como parte dos direitos universais a sustentabilidade ambiental. Em seu “art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: VII - sustentabilidade socioambiental” (p.2). É no contexto desse artigo, cabe entender o que seria essa sustentabilidade socioambiental? Nesse sentido, me fundamento em Tiriba (2018), que pressupõe a articulação equilibrada de seus aspectos biofísicos, econômicos e sociais, o que implicaria um modelo de desenvolvimento igualitário e universal (p.140).

De acordo com Sauv  (2005), há a predominância da ideologia do desenvolvimento expressa muitas vezes pela proposi o da “educa o para o desenvolvimento sustentável” (p. 319). Nesse caso, em concomitância com a autora, tal educa o   compreendida como um “instrumento a serviço da conserva o a longo prazo do meio ambiente, considerado este como um reservatório de recursos a serem explorados em fun o de um desenvolvimento econ mico sustentável, encarado como a condi o primeira para o desenvolvimento humano” (p. 320). A questão que precisamos refletir sobre   que sob a máscara de esferas interligadas como economia, sociedade e meio ambiente, a primeira acaba por determinar todas as rela o das sociedades com o meio ambiente, representando um esquema de sustentabilidade.

Nessa categoria, a BNCC e a Resolu o n  5 não apresentaram nenhuma men o   perspectiva da sustentabilidade enquanto finalidade da rela o do homem com a natureza e meio ambiente.

Pontos relevantes considerando propostas práticas

Com base nas categorias e nas análises dos documentos,   pertinente mencionar que o único documento que apresentou exemplos práticos de experiências que as levam a significados afetivos e de pertencimento   natureza foi o Currículo Carioca:

- Organiza o de espaços de plantio com as crianças e a comunidade escolar, possibilitando que elas percebam que sua a o de cuidado gera um impacto positivo no crescimento das plantas.

- Observação com as crianças de pequenos animais como insetos, pássaros, entre outros que vivem no ambiente ou próximos às unidades escolares.
- Promoção de campanhas de preservação do meio ambiente e sustentabilidade voltadas para a comunidade escolar.
- Busca de parcerias que possam contribuir com diferentes conhecimentos, fomentando a discussão sobre práticas mais sustentáveis na comunidade escolar. (RIO DE JANEIRO, 2020, não paginado.)

Em relação a resolução nº 2, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental de 2012b, demonstra sintonia nas interações humanas com a natureza. Entretanto, não menciona como de fato deve acontecer na prática pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou as relações entre Educação Ambiental e Educação Infantil. Entretanto, a pandemia da Covid-19, esta que estamos passando, nos estimula a repensar como a natureza vem sendo devastada por nós de uma forma tão avassaladora. Nessa direção foi possível observar que com as tentativas de conter a propagação do vírus, foram implantadas diversas ações como o isolamento social, sendo permitido a circulação de pessoas somente em casos de necessidades (ida a mercados e hospitais, por exemplo). Com essa diminuição da circulação das pessoas, parte da natureza foi favorecida e assim alterações ambientais foram identificadas como fator positivo. Em determinados lugares do planeta, a natureza retomou a seu estado mais natural, primitivo.

Nessa configuração, Krenak (2020, p.81-82) nos ajudar a entender que:

Esse vírus está discriminando a humanidade. Basta olhar em volta. O melão-de-são-caetano continua a crescer aqui do lado de casa. A natureza segue. O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. (...) É terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo, há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade (...) Somos piores que a covid-19.

A pesquisa encontrou inspiração teórica em Ailton Krenak, Léa Tiriba, Christiana Profice, autores que contribuem na área da Educação Ambiental e Educação Infantil, dentre outros. Com eles, podemos entender que é preciso reconectar, reestabelecer e construir outras relações entre as crianças e a natureza.

Os documentos norteadores da educação infantil foram importantes para ajudar a entender como aparece o tema natureza e Educação Ambiental para esse público alvo. Entretanto, esses documentos são ainda frágeis em se tratando desse assunto. De fato, há uma visão antropocêntrica ao longo dos documentos nas relações da natureza e os seres humanos. Foi possível observar que alguns documentos utilizam o termo “explorar” para inserir a criança na natureza. Nesse sentido, compreendeu-se que o termo pode se referir de uma forma já naturalizada e reduzida à utilidade, ou seja, a natureza vem sendo explorada a todo momento pelo homem de uma maneira degradante. No entanto, a partir de outro olhar, esse “explorar a natureza” pode se associar a conhecer, redescobrir a natureza ao seu redor, mediante a um pertencimento de que os elementos naturais são providos de vida, formas, cores, texturas, tamanhos. Assim, há possibilidades da criança interagir com a natureza por meio da curiosidade e aprendizagem. Um outro ponto a se pensar é que a Psicomotricidade, enquanto área de estudo e proposta teórico-metodológica pode contribuir com essa relação da criança na/com a natureza. Quintão (2019, p.45) afirma que através do brincar com/na natureza é possível despertar:

a criatividade e a imaginação expressas pelo corpo em movimento, sendo o homem através do seu corpo em movimento em conexão ao meio externo e interno objeto de estudo da Psicomotricidade, tornando-se assim relevantes o olhar psicomotor nesses espaços.

É importante pensar que as crianças cada vez mais cedo estão frequentando os espaços escolares, e por diversas vezes a sua interação com a natureza, ou mesmo os sentidos de preservação e sustentabilidade para além de uma visão econômica, estão sendo deixados de lado, principalmente no prescrito, quanto mais nas práticas pedagógicas, o que implica uma relação de exploração com a natureza e o ambiente em que se convive, exploração no sentido utilitário e acrítico. Da mesma forma, se pressupõe que os documentos também deixam a desejar na relação interativa e reflexiva com os elementos da natureza, o entorno é pouco mencionado. Por esta razão, esse contato com a natureza precisa ser reestabelecido, refletido, estudado, para possibilitar mudanças de atitudes e hábitos com vistas à preservação da natureza.

Em alguns documentos, a criança é vista como protagonista do processo de aprendizagem e de direito, no entanto o seu direito a natureza não é valorizado. Em certos momentos, o brincar na natureza aparece, porém sabemos que isso não é o suficiente para o trato com a educação ambiental.

Nessa perspectiva, a maioria dos documentos que aqui foram analisados, reproduzem um distanciamento e uma ausência de reflexão da criança e a natureza, assim cabe a cada educador ter a intenção e dar a visibilidade a essa a proximidade da criança e natureza, as integrando nesse movimento de busca ao contato natural. Sendo assim, repensando essa integração e o trabalho pedagógico com a Educação Ambiental, só é possível acontecer quando cada unidade educativa investir em novas práticas pedagógicas compromissadas a uma conexão e um trabalho integrativo com a natureza, que possa influenciar a ações preventivas, sejam dentro ou fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**/ Alberto Acosta: tradução de Tadeu Breda.- São Paulo: Autonomia Literária. Elefante, 2016. 264p.

ALMEIDA, Vanessa Siervs de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008.

ANTÔNIO, Severino. **A poética da infância: conversas com quem educa**/ Severino Antônio; Katia Tavares; ilustrações Alexandre Camanho – Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho,2019. 117p.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 11 de maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre Educação Ambiental, Institui a política Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Imprensa Oficial, 1999 Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm> . Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é o Covid-19?** (2021). Disponível em<<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012: **estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. (2012a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf> Acesso em 15 de março de 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, 15 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. 2012b. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf> Acesso em 20 de julho de 2021.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: **fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. (2009). Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em 20 de março de 2021.

BUSIK, Carolina. et al. Educação ambiental: uma proposta para a Educação Infantil. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 226-238, 2018.

CAETANO. Angélica. **Infância e Natureza: uma investigação sobre educação e lazer na cidade de Vitória/ES**. 2019. 175f Tese (Doutorado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CARVALHO, Marcos. **O que é natureza**/ Marcos de Carvalho, São Paulo: Brasiliense, 2003.- (Coleção Primeiros Passos; 243) 2ª reimpr. da 2ª ed. de 1994.

DOS SANTOS, Alessandra; COSTA, Gisele M. A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um enfoque psicopedagógico. **Rev. De Educação do Ideau**. Vol. 10 – Nº 22 – Julho - Dezembro 2015 Semestral.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GRZEBIELUKA, Douglas., Kubiak, I.,S.A.M., Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. **Revista Monografias Ambientais - REMOA** v.13, n.5, dez. 2014, p.3881-3906.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**/ Ailton Krenak; pesquisa e organização Rita Carelli.-1ª ed.São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. 1.ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MASTRASCUSA, Celso; FRANCH, Núria. **Corpo em movimento, corpo em relação: Psicomotricidade Relacional no ambiente educativo**. São Paulo: Evangraf, 2016.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de., et al. A importância da Educação Ambiental na Escola nas Séries Iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos** v. 4, n. 1, set. 2011.

MENDONÇA, Rita. **A natureza como educadora: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse**/ Rita Mendonça, Zysman Neiman; ilustrações Niky Venâncio. -2. ed. rev. Atual.- São Paulo: Aquariana,2013. 176p.

MOURA, Paola Castro de. **O meio ambiente na educação infantil: um estudo de campo nas escolas públicas de educação infantil da rede municipal de Santana do Livramento**. 14 p. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão Pública) - Universidade Federal do Pampa, Campus Santana do Livramento, Santana do Livramento, 2017.

PROFICE, Christiana. **As crianças e a natureza: reconectar é preciso**. São Paulo: Pandorga, 2016.

QUINTÃO, Clara de Oliveira Jucá. **O brincar na escola em ambientes naturais sob o olhar psicomotor**. 2019. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

RAMBO, Graciele Cristiane; et al. Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente. **Rev. bea**, São Paulo, V. 14, N. 1: 111-131, 2019.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. Plano nacional pela primeira infância. Brasília, DF: RNPI, 2010.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**/ Marcos Reigota, São Paulo: Brasiliense, 2016.- (Coleção Primeiros Passos; 292) 7ª reimpr. da 2ª ed. de 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro), **Currículo para Educação Infantil**. Rio de Janeiro: RJ,2020.

SAHEB, Daniele; ALVES, Ana Paula. A educação ambiental na educação infantil. **XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE**. Curitiba, 8p. de 23 a 26 de set.2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. 32p. Disponível em <https://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf>. Acesso em: 01. março. 2021.

SANTOS, Isabel Santana; SANTOS, Márcio Batista. Educação ambiental no contexto educacional: contribuições para uma reflexão. **V COLOQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTENPORANEIDADE**. 10p. Sergipe, 21 a 26 de set.2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Ano I, n. I, 2009.

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

SBP, Sociedade Brasileira de Pediatria; ALANA, Instituto. Manual de orientação: **benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes**. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen1.pdf. Acesso em 13/05/2021

SCHAEFER, Katia de S. A. Bizzo. Corpos de terra e de água: por uma identidade terrena no ambiente escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. “Educação: Corpo em movimento II.” Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 232-254 janeiro-abril de 2020.

SILVA, Elza Maria da Cruz. **A educação ambiental no contexto da educação infantil**.2010. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Ambiental) – Universidade Cândido Mendes Pós-Graduação Lato Sensu Instituto a Vez do Mestre, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Valquiria Costa Marliva; RAGGI, Désirée Gonçalves. Educação ambiental com atividades lúdicas no ensino infantil. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 25, e633, 2019.

SOARES, Carmen Lucia.; Rocha,Heloísa Helena Pimenta. VIVER AO AR LIVRE: ENTRE PRESCRIÇÕES HIGIÊNICAS, ALEGRIA E AVENTURA. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 40, n. 112, p.198-206, Set.-Dez., 2020

SUSANO, C. C. **Afeto como experiência psicomotora na Educação Infantil a partir do brincar na/com a natureza**. Trabalho de conclusão de curso em Especialização em Educação Psicomotora- Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2018.

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. Anais do I seminário Nacional: **Currículo em movimento**, Belo Horizonte, Nov. 2010.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ZANON, Sibélia **Educando na natureza** / Sibélia Zanon; [organização Instituto Ecofuturo; coordenação Michele Martins; ilustração Paloma de Farias Portela]. – 1. ed. – São Paulo: Ecofuturo, 2018. [livro eletrônico]