



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

JOSE ANNE DE CASTRO ALVES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA NA CHAPADA
DIAMANTINA – BA**

FEIRA DE SANTANA-BA

2025



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

JOSE ANNE DE CASTRO ALVES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA NA CHAPADA
DIAMANTINA – BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede para o Ensino das Ciências Ambientais – Polo – UEFS – PROFCIAMB. Associada a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, vinculado ao Departamento de Ciências Exatas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Ambientais.

Orientadora: Jacqueline Nunes Araújo

Co-orientador: André Luiz Brito Nascimento

FEIRA DE SANTANA-BA

2025



Jose Anne de Castro Alves

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA NA CHAPADA DIAMANTINA – BA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Ambientais.

Área de Concentração: Ambiente e Sociedade

Aprovada em: 06 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



JACQUELINE NUNES ARAUJO
Data: 16/09/2025 12:44:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Nunes Araújo - UEFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente



ANDRE LUIZ BRITO NASCIMENTO
Data: 16/09/2025 17:06:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr^o. André Luiz Brito Nascimento - UEFS
Co-orientador

Documento assinado digitalmente



MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO
Data: 16/09/2025 17:47:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabete Souza Couto - UESC
Avaliadora externa

Documento assinado digitalmente



JEFFERSON DA SILVA MOREIRA
Data: 16/09/2025 12:51:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr^o. Jefferson da Silva Moreira - UEFS
Avaliador externo

UEFS-2025



Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Alves, Jose Anne de Castro
A479p Práticas pedagógicas para a educação infantil: contribuição da Educação Ambiental em uma escola quilombola na Chapada Diamantina - BA / Jose Anne de Castro Alves. – 2025.
130 f.: il.

Orientadora: Jacqueline Nunes Araújo

Coorientador: André Luiz Brito Nascimento

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais - PROFCIAMB, Feira de Santana, 2025.

1. Educação ambiental. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação infantil.
4. Comunidade quilombola. 5. Quilombo de Vão das Palmeiras, Seabra-BA.
I. Araújo, Jacqueline Nunes, orient. II. Nascimento, André Luiz Brito, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU 37:577.4(814.22)

Daniela Machado Sampaio Costa - Bibliotecária - CRB-5/2077

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho acadêmico a minha família, aos amigos e colegas da turma v, principalmente os que não estão mais nesse plano terreno – Raony, Carol, Jares, Cinthia e Marcos, a todas as crianças do município de Seabra e da Chapada Diamantina.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus por ter me sustentado até aqui, concedendo-me forças e coragem para seguir em meio aos desafios e concluir esta etapa profissional e pessoal.

Aos meus amados pais, Ivo e Dulce, pelo incentivo diário, apoiando-me em toda caminhada com suas palavras acolhedoras e encorajadoras, que me impulsionaram a não desistir.

Aos meus amados filhos, Paloma, Gabriel e Rayka pela compreensão das minhas ausências, pelo apoio e incentivo nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Aos meus queridos colegas da Turma V, por tudo o que vivemos e compartilhamos juntos, sempre de mãos dadas, sem soltar uns dos outros.

Aos meus queridos professores orientadores, Jacqueline e André, pelas orientações prestadas durante o percurso.

À coordenação do Programa Profciamb e a todos os professores e professoras, por todo aprendizado adquirido neste período, pela escuta sensível e respeitosa, pelas partilhas e pelo apoio prestado à Turma V, especialmente diante do doloroso episódio da perda de nossos cinco colegas.

EPÍGRAFE

*“Ando devagar
Porque já tive pressa
Levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei
Eu nada sei”*

(Trecho da Canção Tocando em Frente de Fagner e Renato Teixeira)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar como as práticas pedagógicas relacionadas a educação ambiental podem contribuir para a aprendizagem das crianças da educação infantil na Escola Municipal Valdomiro Gaspar de Souza, no Quilombo de Vão das Palmeiras, localizada em Seabra-Bahia no Território de Identidade da Chapada Diamantina/Ba. O referido estudo nasceu de uma inquietação no percurso da docência, a partir da questão norteadora: Como as práticas pedagógicas dos professores (as) frente a Educação Ambiental, na Educação Infantil em uma escola da comunidade quilombola, podem contribuir para a aprendizagem das crianças? Importante afirmar que as práticas pedagógicas são essenciais para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, posto que se trata de uma combinação de estratégias e atividades planejadas e realizadas com a finalidade de proporcionar o processo de ensino e aprendizagem, as quais são de suma importância para as crianças desenvolverem seus conhecimentos, habilidades e atitudes que vão contribuir ao longo de toda a sua vida. Por esse motivo, a prática pedagógica voltada para a Educação Ambiental deve ser contínua, com o propósito de garantir a conservação do meio ambiente e a sustentabilidade. Nesta conjunção, a Educação Ambiental dentro das comunidades quilombolas é necessária, uma vez que a implementação dessas práticas pedagógicas precisa correlacionar as crianças com o meio ambiente que vivem, privilegiando o contato com elementos naturais – barro, pedra, árvores, água, plantas, animais - possibilitando a construção de experiências significativas com a natureza em seu território de pertencimento. No percurso metodológico a pesquisa adotou a abordagem qualitativa com o estudo de caso, coletamos os dados por meio da técnica da entrevista semiestruturada realizada com a única professora da unidade escolar que atua no segmento e análise de alguns documentos curriculares. Foram realizadas cinco visitas na unidade escolar, entre elas três encontros presenciais com a docente. Para responder as questões, aprofundamos as pesquisas com autores como Loureiro (2014), Ibáñez (2014) e Phillips (2014). Contudo, os resultados revelam que embora os documentos curriculares estabeleçam uma base significativa para a educação ambiental transversal na educação infantil, ou seja, integrar práticas relacionadas ao meio ambiente no currículo, ainda apresenta lacunas consideráveis. A implementação de práticas pedagógicas intencionais e sistemáticas na abordagem ambiental, desde a primeira infância, emerge não apenas como uma recomendação, mas como uma urgência incontornável para a formação de cidadãos conscientes, éticos e responsáveis. É imperativo que as instituições educacionais e as políticas públicas invistam intensamente na formação continuada dos professores e qualificação de currículos que garantam a integração consistente e contextualizada da educação ambiental, capacitando-os a fomentar nas crianças o amor pelo mundo e a práxis transformadora necessária para enfrentar os desafios socioambientais presentes e futuros.

Palavras-Chave: educação ambiental; prática pedagógica; educação infantil; escola quilombola.

ABSTRACT

This study aims to analyze how pedagogical practices related to environmental education can contribute to the learning of early childhood education children at the Valdomiro Gaspar de Souza Municipal School in the Vão das Palmeiras Quilombo, located in Seabra, Bahia, in the Chapada Diamantina Identity Territory, Bahia. This study arose from a concern I had in my teaching career, based on the guiding question: How can teachers' pedagogical practices regarding Environmental Education in Early Childhood Education at a Quilombola community school contribute to children's learning? It is important to emphasize that pedagogical practices are essential for children's development in Early Childhood Education, as they involve a combination of strategies and activities planned and implemented to foster the teaching and learning process. These practices are crucial for children to develop the knowledge, skills, and attitudes that will contribute throughout their lives. For this reason, pedagogical practice focused on Environmental Education must be continuous, with the purpose of guaranteeing environmental conservation and sustainability. In this context, Environmental Education within Quilombola communities is necessary, since the implementation of these pedagogical practices requires connecting children with the environment in which they live, prioritizing contact with natural elements—mud, stone, trees, water, plants, and animals—enabling the construction of meaningful experiences with nature in their homeland. The research adopted a qualitative approach with a case study method. We collected data through semi-structured interviews with the school's only teacher who works in the field and through the analysis of several curricular documents. Five visits were made to the school, including three in-person meetings with the teacher. To answer these questions, we further researched authors such as Loureiro (2014), Ibahin (2014), and Phillipi (2014). However, the results reveal that although the curricular documents establish a significant foundation for cross-curricular environmental education in early childhood education—that is, integrating environmental-related practices into the curriculum—there are still considerable gaps. The implementation of intentional and systematic pedagogical practices in environmental education, starting in early childhood, emerges not only as a recommendation, but as an unavoidable urgent need for the development of conscious, ethical, and responsible citizens. It is imperative that educational institutions and public policies invest heavily in ongoing teacher training and curriculum development that ensures the consistent and contextualized integration of environmental education, empowering them to foster in children a love for the world and the transformative practice necessary to face present and future socio-environmental challenges.

Keywords: environmental education; pedagogical practice; early childhood education; quilombola school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCE Base Curricular Estadual

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEB Câmara de Educação Básica

CNIA Conselho Nacional da Infância e da Adolescência

CNE Conselho Nacional de Educação

CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação

CRQ Comunidade Remanescente de Quilombo

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DCRB Documento Curricular Referencial da Bahia

EA Educação Ambiental

E Emenda Constitucional

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EQQ Educação Escolar Quilombola

EJAI Educação de Jovens, Adultos e Idosos

ICEP Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IESCFAC Instituto da Faculdade de Candeias

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização

ODS Objetivos de desenvolvimento sustentável

ONU Organização das Nações Unidas

PPP Projeto Político Pedagógico

PNE Plano Nacional de Educação

PME Plano Municipal de Educação

PPGEAFIN Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, povos Indígenas e Culturas Negras

PROFCIAMB Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, um mestrado profissional voltado para o estudo e a prática das ciências ambientais

RCMS Referencial Curricular Municipal de Seabra

RCNEI Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEC Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SEPPIR Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UNEB Universidade Estadual da Bahia

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola Municipal da comunidade quilombola de Vão das Palmeiras.....	88
Figura 2: Escola Municipal da Comunidade Quilombola (parte interna).....	89
Figura 3: Lista com os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da ONU ...	95
Figura 4: Dia da Entrevista	102
Figura 5: Oficina Pedagógica	103
Figura 6: Certidão de Auto-Reconhecimento.....	104
Figura 7: Registro.....	105
Figura 8: Mapa	106
Figura 9: Mapa	106

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO ORNAMENTO JURÍDICO	32
2.2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO: NA TRILHA DO DIREITO À APRENDIZAGEM	41
2.2.1 QUILOMBO E EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	47
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA GARANTIR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	54
2.4 PENSAR A EDUCAÇÃO EM ÂMBITO NACIONAL E MUNICIPAL: DIRETRIZES, METAS E AÇÕES	59
2.4.1 PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)	63
2.4.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E NATUREZA: EXPERIÊNCIAS E O DIREITO DE APRENDER	64
2.5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL: O QUE NOS APRESENTA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?	73
2.6 ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA BAHIA E DO REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SEABRA-BA	81
2.7 O QUE NOS DIZ O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	90
2.8 DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, O ESPAÇO ESCOLAR E A AGENDA 2030	92
2.9 INVESTIGAR E APRENDER: O CADERNO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS	97
3. PERCURSO METODOLÓGICO	100
3.1 CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA	100
3.2 LÓCUS DA PESQUISA	103
3.3 PARTICIPANTE	108
4. ANÁLISE DOS DADOS	109

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: RUMO A UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENRAIZADA E FORTALECIDA.....	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	128
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	129

1. INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado está inserido na área da Educação Ambiental, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UEFS), e vincula-se à linha de pesquisa Ambiente e Sociedade. A pesquisa analisa as práticas pedagógicas na abordagem da Educação Ambiental, desenvolvida por uma professora da Educação Infantil na Escola Municipal Valdomiro Gaspar de Souza, localizada na comunidade Quilombola Vão das Palmeiras, no município de Seabra, Território de Identidade da Chapada Diamantina – BA. O foco da pesquisa está na aprendizagem das crianças na primeira etapa da Educação Básica, tendo como *lôcus* de pesquisa a referida escola.

Desse modo, a pergunta que orienta esta pesquisa é: Como as práticas pedagógicas dos professores (as) frente a Educação Ambiental, na Educação Infantil em uma escola da comunidade quilombola, podem contribuir para a aprendizagem das crianças?

Com a finalidade de atribuir maior sentido à pesquisa, definiram-se os seguintes objetivos. Objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental e sua contribuição para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil na Escola Municipal localizada na comunidade quilombola Vão das Palmeiras, em Seabra, Bahia.

Com o intuito de aprofundar a análise proposta e orientar o desenvolvimento da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (a) Mapear as atividades pedagógicas que enfatizam temáticas ambientais presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar; (b) Identificar nos documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Referencial Curricular Municipal de Seabra (RCMS), as suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, especialmente no que se refere à Educação Ambiental; (c) Discutir as práticas pedagógicas da turma da Educação Infantil a partir dos planos de ensino relacionados à Educação Ambiental; (d) Elaborar um Caderno Pedagógico voltado aos professores/as, na abordagem da Educação Ambiental na Educação Infantil, na escola quilombola.

Essa pesquisa se destaca por sua natureza pioneira no estado da Bahia, bem como na Chapada Diamantina. Realizada uma busca no Catálogo de Teses e

Dissertações da CAPES, utilizando o título e assunto, retornou apenas quatro resultados similares voltadas a educação infantil e educação ambiental.

No caso do repositório da UEFS, não foi encontrada nenhuma pesquisa com este título no banco de dissertações e teses virtuais (TEDE). Essa lacuna na literatura científica ressalta a originalidade do estudo, que se aprofunda em uma temática pouco explorada academicamente, especialmente no contexto baiano e, de forma ainda mais específica, em uma comunidade quilombola no território da Chapada Diamantina.

A relevância social da pesquisa é inquestionável, pois ela aborda a necessidade de se criar e implementar práticas pedagógicas intencionais e sistemáticas na educação ambiental, desde a primeira infância. Ao focar em uma escola quilombola, o trabalho enfatiza a importância de conectar a aprendizagem com a realidade local das crianças, utilizando elementos naturais de seu próprio território.

A análise demonstra que a integração da educação ambiental ao currículo é um passo urgente para a formação de cidadãos conscientes, éticos e responsáveis, capazes de enfrentar os desafios socioambientais do presente e do futuro. A pesquisa, portanto, não apenas contribui para o campo acadêmico, mas também oferece um modelo prático e aplicável para a qualificação da educação em contextos sociais e culturais específicos.

Diante do exposto, torna-se evidente a relevância da Educação Ambiental na Educação Infantil, especialmente a partir da abordagem de temas ambientais significativos, bem como a necessidade de estudos e pesquisas voltados à construção de práticas pedagógicas mais assertivas em sala de aula.

Tais práticas favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Integrar a Educação Ambiental às práticas pedagógicas desde os primeiros anos promove uma formação mais holística, na qual as crianças não apenas adquirem conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolvem valores e atitudes que estimulam a responsabilidade social e ambiental.

Por essa razão, a Educação Ambiental é fundamental no processo de aprendizagem e na conscientização sobre os recursos naturais como um todo. O tema proposto nessa pesquisa nasce das minhas vivências profissionais e inquietações pessoais, oriundas de situações sociais que, frequentemente, me desestabilizam como sujeito neste mundo. Embora eu tenha consciência de que não possuo braços para abarcar todas as possíveis soluções para as questões vigentes, permito-me

gotejar a luz da esperança de dias melhores, na utopia do que *ainda* é possível ser feito por meio da educação.

A história de vida das pessoas é construída com base em suas experiências. A relação deste tema com a minha trajetória inicia-se no meu fazer profissional, no chão da sala de aula, em uma escola do campo, no povoado de Ouricuri, no município de Seabra/Ba, atuando em uma turma multisseriada, da Educação Infantil ao 5º ano, em um turno; e, no outro turno, em outra escola, localizada no povoado de Olhos D'água do Antônio Francisco, com uma turma de crianças em processo de alfabetização.

Aqueles dois contextos escolares, embora situados em povoados diferentes, apresentavam suas especificidades e inúmeros desafios no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, havia um ponto em comum: as crianças. Crianças com sonhos, desejos e que precisam de alguém que acenda suas luzes todos os dias, ou, ao menos, que não permita que elas se apaguem.

Apesar das muitas dificuldades enfrentadas no exercício da profissão docente, meu coração tinha a certeza que algo precisava ser feito ali, e da melhor forma possível. Ajudar aquelas crianças a descobrir o mundo letrado foi, ao mesmo tempo, meu desafio e meu maior prazer.

Mas nem tudo aconteceu como o esperado. Aquela turma multisseriada, que incluía crianças de quatro e cinco anos, da Educação Infantil, acabou, de certo modo, sendo prejudicada, pois eu não sabia exatamente como agir ou o que fazer com elas, uma vez que precisava atender às exigências do currículo destinado às crianças do Ensino Fundamental da mesma classe.

Acabava priorizando essa demanda, e, sem perceber, deixava a desejar com aqueles olhinhos que esperavam mais de mim. Muitas vezes, eu as pegava revezadamente no colo, tentando acalantar os choros, escanchando-as em meu quadril enquanto escrevia, com giz, no quadro verde as atividades para os demais alunos e alunas.

Esse período foi um divisor de águas na minha vida profissional. Ainda não tinha nível superior, mas algo dentro de mim clamava por conhecimento, para que eu pudesse compreender o que pensavam as crianças pequenas e como aprendiam. A sensação de, de alguma forma, tê-las deixado na invisibilidade durante aquele tempo me incomodava profundamente.

Com o passar do tempo, conclui a graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus Seabra/Ba), e realizei algumas especializações:

em Educação Infantil (UNEB – Campus Irecê/Ba), em Alfabetização e Letramento, pelo Instituto de Educação Superior - Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC- Candeias/Ba) além de uma formação em Gestão Educacional.

Agregar o conhecimento científico à prática docente é um caminho relevante para fazer a diferença na sala de aula. Nunca mais fui a mesma depois de ter tido oportunidades de aprender e compreender que, para melhorar meu fazer docente, era necessário continuar estudando.

Depois de alguns anos atuando como professora, outras vivências pedagógicas foram se somando à minha trajetória, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idoso (EJA). Como havia realizado uma complementação pedagógica em Geografia, pela IESCFAC (Candeias/Ba), passei a assumir turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No entanto, o segmento da Educação Infantil permanecia forte dentro de mim. Sentia que algo estava por vir, embora ainda não soubesse exatamente o quê.

Como a Rede Municipal de Seabra/Ba assegurava a formação continuada de professores por meio do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), tive a oportunidade de aprender com diversas pessoas que, diariamente, agregavam novos saberes à minha prática docente.

Nesse ínterim, fui convidada a assumir a função de coordenadora pedagógica e aceitei o desafio. Mesmo com receio de não dar conta do recado, encontrei pessoas extraordinárias que me encorajaram: os queridos professores Claudilson Santos e Janara Botelho, que me proporcionaram essa grande oportunidade, inclusive a de me reencontrar profissionalmente, pois acreditava que não conseguiria desempenhar essa função com esmero.

Mas quem disse? Com o tempo, comecei a compreender a importância do papel do coordenador pedagógico na escola e, dia após dia, percebi que esse lugar poderia me impulsionar a seguir estudando sobre os processos de ensino e sobre como apoiar os professores das escolas em que atuei na sua formação continuada.

Tive a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica em diversos núcleos escolares, e cada um desses territórios contribuiu significativamente para a qualificação da minha prática docente. Conhecer as realidades de cada escola, ora localizadas na sede, ora no campo, conviver com diferentes professores e professoras, com cada criança, adolescente, jovem e com os demais profissionais que

fazem essa engrenagem funcionar, foi determinante para a formação de quem sou hoje. E essa trajetória ainda está em construção.

Enquanto atuava como coordenadora pedagógica, durante um dos encontros formativos da formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), tive uma experiência marcante. Uma formadora, por quem tenho muito carinho, respeito e admiração, me chamou discretamente para conversar em particular e disse que eu tinha potencial para ser formadora no ICEP.

Eis que, após algum tempo, fui convidada a atuar como formadora no presente Instituto. E, como o universo sabe de tudo e conspira a nosso favor, o segmento de atuação foi justamente aquele que mais me identifico: a Educação Infantil. Atuei como formadora nesse segmento nos municípios de Vitória da Conquista, São Félix do Coribe, Cafarnaum, Curaçá, Ibicoara e Andaraí. Em 2023, expandi minha experiência profissional para o território do Amazonas, atuando na cidade de Itacoatiara.

O ICEP é um dos maiores responsáveis pela minha formação, tanto profissional quanto humana. Nunca mais fui, nem serei, a mesma pessoa depois que esse instituto atravessou minha vida de maneira tão profunda e transformadora. Todas essas experiências e aprendizagens adquiridas até momento possuem um propósito claro em minha trajetória: continuar buscando novos saberes, ressignificar a prática pedagógica, repensar e refletir sobre como assegurar, cada vez mais, uma educação pública de qualidade para crianças. Compreender o universo infantil, entender o que as crianças sabem, e sentem, tornou-se uma missão essencial, pois ainda há muito a ser feito, especialmente na Educação Infantil.

Quanto à minha relação com a Comunidade Tradicional Quilombola de Vão das Palmeiras, ela teve início antes da pandemia, quando me inscrevi e fui aprovada em um processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na época, a proposta de pesquisa era documentar a história da referida comunidade antes do processo de titulação e certificação oficial, com base nas memórias dos idosos locais. Tal iniciativa se justificava pelo fato de que esses moradores mais antigos, detentores de saberes, vivências, eram em número reduzido e, infelizmente, alguns já haviam falecido, o que comprometia a preservação da memória coletiva do quilombo.

Infelizmente, com a chegada da pandemia e suas consequências, minha pesquisa ficou comprometida, sobretudo por ter como principal fonte as narrativas orais de um grupo considerado de risco. Os idosos da comunidade, mesmo com a proposta de seguir todos os protocolos de segurança, como o uso de máscaras, distanciamento social, higienização com álcool em gel e até mesmo a possibilidade de realizar entrevistas por chamada de vídeo, demonstraram resistência e, em sua maioria, não concordaram em participar. Após inúmeras tentativas sem êxito e diante do prazo que ainda restava para a escrita da dissertação, tive que desisti da pesquisa, com grande pesar.

Mas, como tudo na vida tem um propósito, durante esse período conheci um homem incrível, de vasto conhecimento, chamado João Batista - líder da comunidade. Tivemos alguns encontros bastante produtivos, nos quais tive a oportunidade, por meio dele, de conhecer mais profundamente a luta da Comunidade de Vão das Palmeiras: suas ações, batalhas constantes e conquistas ao longo do tempo.

Vale ressaltar que as causas relacionadas às classes minoritárias sempre me instigaram, provocara e impulsionaram a buscar mais conhecimento, a fim de compreender melhor essas pautas e ressignificá-las em momentos formativos. Acredito que essas questões podem se transformar em ricas situações de ensino, como projetos pedagógicos voltados à aprendizagem e à formação tanto de professores quanto dos alunos e alunas.

Tive a oportunidade de conhecer o projeto intitulado “*Jovem em Ação*”, que tem como premissa fortalecer as lutas pelos direitos da comunidade e formar futuras lideranças, a fim de que o legado dos quilombos seja preservado e os direitos desse povo, historicamente negligenciado, sejam efetivamente garantidos. Apesar de minha pesquisa inicial não ter se concretizado, minha relação com a comunidade permaneceu firme, e minha amizade com João Batista se fortaleceu, o que, para mim, é motivo de grande alegria e honra. Esse homem representa, com dignidade, o que se entende por liderança participativa e colaborativa.

Depois de algum tempo, soube da seleção do Mestrado Profissional em Ciências Ambientais - Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PROFCIAMB) – da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), voltado para o estudo e a prática das ciências ambientais. Escrevi meu projeto de pesquisa com base nos temas que sempre me interessaram: a educação infantil, a comunidade quilombola de Vão das Palmeiras e, especialmente, a educação ambiental, área de

interesse central do referido programa. Essa combinação de elementos resultou na aprovação do meu projeto, para honra e glória.

Essa conquista mexeu profundamente comigo, pois sentir que havia chegado o momento de realizar algo significativo, que unificasse minha trajetória com a educação infantil e minha relação com a comunidade tradicional quilombola, à luz da educação ambiental.

Faço parte da Turma V do programa PROFCIAMB, marcada por uma perda irreparável: a morte de cinco colegas e também educadores, vítimas de um trágico acidente de carro. Ocorreu enquanto todos se deslocavam juntos, no mesmo transporte, para a cidade de Lençóis/Ba, onde participariam de uma aula do mestrado. Cinco vidas foram ceifadas de forma dolorosa e impactante para todos nós.

Naquele fatídico dia, estavam naquele carro cinco cidadãos de bem, sonhadores e professores que compartilhavam o mesmo ideal: dar sentido à escola pública por meio de uma educação ambiental transformadora, emancipadora e potente. Acreditavam, com convicção, que é possível fazer uma educação pública de qualidade.

A Chapada Diamantina sentiu a dor da partida dessas pessoas – seres humanos da guerrilha cotidiana, dedicados a buscar mais conhecimento em sua trajetória profissional por meio do mestrado acadêmico. Foram cinco vidas promissoras que se foram. A Bahia perdeu cinco grandes educadores. Nós, da Turma V, perdemos amigos; perdemos cinco amados irmãos: Carol, Cinthia, Raony, Jares e Marcos.

Se existissem políticas públicas de formação acadêmica mais acessíveis, será que isso teria acontecido? Sabemos das incontáveis dificuldades e dos inúmeros desafios enfrentados por professores e professoras para conciliar uma jornada semanal de 40 horas de trabalho com os estudos e a busca pela qualificação.

Ser pesquisador (a), melhorar um pouco mais a própria vida. Ter a dignidade de novas oportunidades e, sobretudo, fomentar saberes em tantos alunos e alunas que precisam, e merecem profissionais cada vez mais qualificados.

É preciso uma grande mobilização política para que todos os professores e professoras tenham direito à liberação com remuneração para estudar, profissionalizar-se e qualificar-se. Quantos acidentes poderiam ter sido evitados se não houvesse essa exaustiva necessidade de conciliar o estudo com a presença constante em sala de aula?

Não há horários de ônibus disponíveis sempre que precisamos. Os gastos com deslocamento, alimentação, livros, entre outros, são retirados diretamente da renda familiar – muitas vezes, comprometendo a própria subsistência. Em algumas situações, a alternativa mais viável é reunir um grupo e dividir os custos com combustível, o que aparentemente alivia as despesas. Mas, a que custo?

Muitas marcas, lutas e dificuldades, por um tempo, interromperam a coragem de continuar estudando e seguir com este mestrado. Era um misto de medo, desânimo e inúmeras inquietações. Já não havia mais palavras para escrever e nem o desejo. O coração disparava, as mãos tremiam, o choro era constante. Crises de insônia e ansiedade tornaram-se frequentes. Vieram os remédios controlados.

Por um tempo, foi assim... até que uma ação simbólica - um culto ecumênico promovido pela coordenação do programa PROFCIAMB e por todos os envolvidos em Feira de Santana, com a participação das famílias dos cinco amados colegas, trouxe um renovo ao meu coração e ao de muitos dos colegas que ali estiveram.

Foi a despedida que eu não pude fazer em vida. Foram tantos abraços, tantas palavras, lindas homenagens que me fizeram chegar até aqui, com o propósito de honrar esses colegas-amigos que sempre estarão nas minhas lembranças. É para eles que ofereço essa pesquisa.

Educação Ambiental e Educação Infantil: o que as crianças têm a ver com isso? Quando me inscrevi no processo seletivo do PROFCIAMB, vi ali a oportunidade de compreender, de fato, o que é a Educação Ambiental, agregando esse conhecimento à minha vivência docente com foco ao segmento da educação infantil e na comunidade quilombola de Vão das Palmeiras.

Por meu território de pertencimento ser a Chapada Diamantina e por reconhecer a grandeza desse lugar, percebo que as escolas pouco abordam questões voltadas para essa região. O turismo, a riqueza da fauna e da flora, a historiografia, os tempos do coronelismo, os desafios ambientais e tantos outros aspectos poderiam se tornar fonte valiosas de conhecimento para os estudantes.

No que se refere à educação infantil, o tratamento pedagógico dado à educação ambiental ocorre, muitas das vezes, de maneira pontual, restrito a datas comemorativas ou utilizado apenas como adereço, sem oferecer às crianças oportunidades reais de reflexão e de construção do conhecimento a partir das situações concretas que fazem parte do seu entorno.

As crianças, por si mesmas, são movidas pela curiosidade e pelo desejo de descoberta. Elas precisam de experiências significativas que as ajudem a compreender o mundo do qual fazem parte. Como aprenderão sobre o ambiente em que vivem se não houver quem lhes apresente as condições necessárias para a construção de saberes?

As crianças são o futuro. Nas muitas mãos pequenas espalhadas pelo território da Chapada Diamantina, estão milhares de sonhos em busca de dias melhores, de uma escola que assegure seus direitos de aprendizagem e de um planeta mais saudável em uma perspectiva ampla – com ar puro, mais árvores e menos desmatamentos e queimadas, mais dignidade e equidade para as pessoas, menos preconceito e mais respeito às diversidades, entre tantas outras necessidades.

A educação ambiental precisa ser cultivada na escola desde a educação infantil, para que as crianças cresçam movidas pelo desejo de manter e preservar a vida, respeitando o espaço em que vivem e, quando adultas, perpetuem em suas ações o compromisso e a responsabilidade com o nosso planeta.

Não basta apenas comemorar o Dia da Árvore, da Água ou do Meio Ambiente pintando figuras ou recortando papéis para representar tais datas de forma superficial, é preciso ir além. É necessário promover o reconhecimento e o conhecimento do território que habitam, explorando seus desafios e descobertas, de modo que esses elementos se tornem objetos significativos de aprendizagem para as crianças.

Não é mais possível romantizar o segmento da educação infantil utilizando diminutivos ou subestimando a capacidade de pensamento das crianças, restringindo-lhes oportunidades de conhecimento com frases como: “são pequenininhas demais para falar sobre isso”, “elas não vão entender esse assunto”, ou “deixa para quando estiverem no ensino fundamental ou colégio”. Se não for desde agora, será quando?

A escola precisa promover boas práticas investigativas ambientais, assegurando não apenas o cumprimento da Lei nº 9.795/99, mas também a construção integral dos sujeitos que habitam este mundo e dele fazem parte. As situações sociais precisam ser apresentadas às crianças para fomentar sua reflexão e conscientização, tanto individual quanto coletiva.

Segundo Loureiro *et al.* (2014), Paulo Freire defende a possibilidade de transformar a realidade presente no mundo e construir outro projeto societário por meio da Educação. Conforme Freire (1996), a perspectiva educativa abrange uma dimensão antropológica que fundamenta sua teorização, ao abordar a relação entre

os níveis de consciência de alunos e professores e a construção de um diálogo voltado para uma educação progressista. Trata-se de um trabalho pedagógico que precisa ser efetivado, promovendo interações entre as diferentes culturas presentes entre os atores envolvidos no processo educativo.

Loureiro *et al.* (2014) também afirma que Paulo Freire está diretamente presente na Educação Ambiental, não havendo dúvidas quanto à sua influência nesse campo social. Pesquisas indicam que Freire é uma das referências mais citadas nas propostas curriculares escolares e nas publicações brasileiras sobre Educação Ambiental.

Além disso, o pensamento freiriano oportuniza a todos os educadores ambientais que reconhecem, ainda que minimamente, suas ideias, possibilidades de enfrentamento e superação das formas de opressão, controle e poder autoritário, criando condições político-pedagógicas para o fortalecimento das forças sociais progressistas.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* de (Freire, 1987), o autor esclarece seu pensamento ao apresentar o conceito de “educação bancária”, que consiste em um padrão de transmissão de conhecimento, no qual o professor é o detentor do saber e o aluno, um mero receptor. Segundo essa concepção, os professores seriam os “bancários do saber”, responsáveis por “depositar” informações nos estudantes. Freire se opõe a esse modelo, defendendo que ambos – educador e educando, devem participar ativamente do processo de construção do conhecimento, estabelecendo uma relação dialógica.

Freire (1987) discute ainda a educação popular, defendendo que ela deve partir da realidade e do contexto social dos alunos. Ele critica a “educação bancária”, na qual o professor é visto como única fonte de conhecimento, enquanto o aluno é reduzido a um recipiente passivo que recebe depósitos de informação. Para o autor, é essencial compreender a formação, a vivência e a experiência dos alunos, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficaz e significativo.

Nesse modelo bancário, o professor ocupa uma posição hierárquica, caracterizada por uma relação vertical e antidialógica, o que gera opressão, pois enfraquece o estudante ao condicioná-lo a aceitar uma ordem social opressora. E, os professores estão em uma hierarquia, uma relação de verticalidade e de antidialogicidade, e isso é opressor. Isso porque, enfraquece o aluno ao doutriná-lo a aceitar uma ordem social opressora. Para Freire (1987), os professores devem

contribuir para o processo de conhecimento por meio da problematização, incentivando os alunos a propor soluções, refletir criticamente e desenvolver autonomia intelectual.

O educador Paulo Freire se opôs veementemente à visão tradicional de educação, que ele denominava de mera “transferência de conhecimento”, na qual o professor é visto como o detentor do saber e o aluno como o mero destinatário desse conhecimento. Freire propôs um método em que educadores e educandos dialogam, e o aprendizado é construído com base nas necessidades reais e cotidianas dos alunos (Freire, 1987).

Para superar esse modelo de ensino, Freire (1987) defende o uso de táticas “dialógicas” para combater a invasão cultural do opressor, como: (a) cooperação, (b) unificação e (c) organização. Considerando o conhecimento prévio dos estudantes, o professor é capaz de engajá-los e promover mudanças práticas em seu cotidiano. Nesse sentido, Freire propôs que toda educação seja construída por meio do diálogo e da troca, sem hierarquias rígidas, reconhecendo professores e alunos como iguais no processo de construção do conhecimento (Freire, 1987).

Esse posicionamento, descrito na obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), foi ampliado e incorporado ao contexto da educação escolar, especialmente no ensino de Ciências Naturais, por meio da dinâmica de Investigação Temática.

A partir dessa perspectiva teórico-prática, no contexto da educação ambiental, Freire fundamenta a construção de uma educação voltada à formação de sujeitos críticos e transformadores, de modo que seja problematizadora, contextualizada e interdisciplinar. Tal abordagem busca a construção de conhecimentos, atitudes, comportamentos e valores pelos sujeitos escolares, e encontra respaldo em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 24 de junho de 2014.

Dessa forma, observa-se que os objetivos e atributos da educação geral estão em harmonia com os principais propósitos da perspectiva crítica da Educação Ambiental (EA). A EA crítica pode ser compreendida como uma filosofia da educação que visa reorientar as premissas do pensar e do agir humano, na perspectiva de transformação das situações concretas que limitam melhores condições de vida para os sujeitos, implicando mudanças culturais e sociais. Loureiro *et al.* (2014, p. 13) pontuam ainda que:

No âmbito da vertente Crítica de EA, um dos desafios lançado à área de EA escolar é o de busca por abordagens teórico-metodológicas que garantam o desenvolvimento de atributos da EA no contexto escolar, como a perspectiva interdisciplinar, crítica e problematizadora; a contextualização; a transversalidade; os processos educacionais participativos; a consideração da articulação entre as dimensões local e global; a produção e a disseminação de materiais didático-pedagógicos; o caráter contínuo e permanente da EA e sua avaliação crítica.

Portanto, uma colaboração efetiva da educação escolar, voltada para a formação de sujeitos críticos e transformadores, com a perspectiva de construção de conhecimentos e práticas que possibilitem uma intervenção crítica na realidade, requer a compreensão de que não há neutralidade dos sujeitos escolares no processo de ensino e aprendizagem em que estão inseridos.

Assim, o sujeito crítico e transformador é formado para intervir em sua realidade com o objetivo de modificá-la, ou seja, é consciente das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza, entre homens e mundo, entre sujeito e objeto, pois se reconhece como parte de uma totalidade e como agente ativo do processo de transformações sócio-histórico-culturais.

Para esse fim, a formação de sujeitos escolares em uma perspectiva crítica e revolucionária demanda investimento na concepção e na implementação de abordagens teórico-metodológicas que favoreçam a construção de visões de mundo que se oponham às ideias de que o sujeito é neutro; de que a educação se resume ao acúmulo e à transmissão de informações; de que o conhecimento é transferido do professor para o aluno em uma via de mão única; de que a ciência e seu ensino são pautados por critérios exclusivamente positivistas; entre outras concepções fragmentadas de mundo (Loureiro *et al.*, 2014).

Freire considera o papel pedagógico da dialogicidade numa educação, que precisa ser construída, de modo que a interação entre distintas práticas culturais possa ser compreendida por ambos os atores do processo, aluno e professor. Daí a dialética envolvida nos termos educando-educador, ao se referir ao aluno, e educador-educando ao se referir ao professor. Freire deseja, de um lado, que ambas as perspectivas culturais balizem o processo educativo e, de outro, que o diálogo a ser produzido, tendo como referências as duas culturas, propicie um distanciamento libertador através de distintos níveis de consciência a serem adquiridos pelo aluno e pelo professor. A proposição de Freire é que a perspectiva dialógica ocorra em torno de palavras geradoras (Loureiro *et al.*, 2014, p. 85).

Ante o exposto, conclui-se que a finalidade é uma pedagogia voltada para a inserção dos educandos em seu próprio processo de ensino e aprendizagem, que os constitua como sujeitos no mundo e que se desenvolva em torno das relações

existentes entre sociedade, cultura e natureza. Nesse sentido, a prática pedagógica, sob a perspectiva da Pedagogia Freiriana, consiste no desenvolvimento do trabalho educativo a partir de temas geradores, os quais se fundamentam na relação dialética entre subjetividade e objetividade.

As práticas pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, pois consistem em uma combinação de métodos, estratégias e atividades planejadas e realizadas com a finalidade de promover o desenvolvimento integral na primeira infância nas instituições de ensino. Essas práticas representam as ações que nós, educadores, adotamos durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo de suma importância para que as crianças desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes que as acompanharão ao longo de toda a vida.

A educação contribui para a formação de competências, capacidades, habilidades e comportamentos diretamente relacionados à construção do ser, à reflexão sobre o mundo, à compreensão da existência, à atuação na construção da história e ao posicionamento político. Nessa perspectiva, a Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Posteriormente, surge a Lei nº 5.692 de 1971, que institui as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e preconiza para Educação Infantil, especificamente pelo Art. 19, § 2º, que estabelece: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Esta legislação, em seu art. 1º, determinava: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971). Essa Lei de Diretrizes e Bases mais conhecida com a Lei da Reforma do ensino de 1º e 2º grau, já foi revogada.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, de forma expressa, que a educação é um direito de todas as crianças e, além disso, regulamentou esse direito na categoria de Direitos Fundamentais. Isso significa que a

Constituição Federal ocupa um lugar de destaque entre os demais documentos jurídicos, uma vez que constitui o instrumento que fundamenta todo o Estado, trazendo em seu conteúdo o rol dos principais direitos vigentes. Diante disso, ao observa a realidade brasileira, é possível perceber que nossa Constituição seguiu exatamente esse caminho, assegurando um conjunto de direitos e garantias fundamentais à existência humana.

Esses marcos legislativos são de grande relevância, pois o direito à educação trata da regulamentação e da proteção do acesso à educação, especialmente como um direito fundamental de natureza social. Sua finalidade é garantir a qualidade do ensino, observando os direitos e garantias individuais no campo educacional, visto que a educação desempenha um papel essencial no desenvolvimento individual e social.

Além disso, é importante destacar que, a partir desse direito fundamental, são organizados os documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Em consonância com a Constituição Federal, esses documentos devem ser estruturados de modo a assegurar os direitos de inclusão, equidade e qualidade, que decorrem do direito à educação, para que sejam efetivamente implementados nas práticas pedagógicas. Tais documentos orientam a organização e o planejamento do ensino, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um currículo que promova seu desenvolvimento integral.

Dito isso, é necessário esclarecer que o posicionamento apresentado sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil também se estende à Educação Ambiental. Isso porque a Educação Ambiental constitui um processo de formação educacional presente em todos os níveis de ensino, que prepara a criança para tornar-se um sujeito ativo em seu meio, integrado aos demais agentes sociais na partilha de conhecimento e ações.

A Educação Ambiental caracteriza-se como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, que permeia todos os componentes curriculares e todas as etapas da Educação Básica. Quando compreendida como problematização da prática social, defende-se a necessidade de introduzir, desde cedo, a questão ambiental na educação de forma sensibilizadora. Por meio da experiência direta da criança com a natureza, acredita-se que a Educação Ambiental possibilita aos estudantes, desde a

Educação Infantil, o desenvolvimento de um compromisso social com o meio ambiente (Capano; Pedroso, 2023).

É nessa perspectiva que esta pesquisa se volta para uma comunidade de povos tradicionais – como os quilombolas, que, historicamente ligados a territórios específicos, mantêm uma relação profunda, respeitosa e equilibrada com a natureza. Essa conexão vai muito além do uso dos recursos naturais para a sobrevivência: envolve práticas culturais, espirituais, simbólicas e saberes ancestrais transmitidos de geração em geração.

As comunidades quilombolas são consideradas, segundo o Decreto nº 4.887/2003, grupos étnico-raciais definidos por critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas e com presunção de ancestralidade negra, relacionada à resistência frente à opressão histórica sofrida.

Nesse contexto, a Educação Ambiental dentro das comunidades quilombolas é fundamental, pois a implementação dessas práticas pedagógicas deve relacionar as crianças com o meio ambiente em que vivem, valorizando o contato com os elementos naturais, e possibilitando a construção de experiências significativas com a natureza.

Considerando essas urgências, torna-se necessário introduzir a questão ambiental desde cedo, de forma sensibilizadora, fomentando um compromisso social com o meio ambiente. Acredita-se que a Educação Ambiental na Educação Infantil se caracteriza pela vivência da criança com a natureza e que, por meio dessa prática pedagógica, é possível ampliar tais experiências, considerando as inter-relações, o diálogo e o cuidado com o ambiente, desenvolvendo nos sujeitos sentimentos de responsabilidade e solidariedade.

A Educação Ambiental constitui um importante instrumento para a aplicação das políticas públicas definidas pela Constituição Federal de 1988. Da mesma forma, está prevista na Lei nº 9.795, de 1999 (Brasil), que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecendo que “é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

No âmbito da Educação Ambiental, a sustentabilidade é um dos principais propósitos, por envolver um conjunto de práticas e princípios que visam à utilização consciente e responsável dos recursos naturais, com o objetivo de preservar o meio

ambiente para as gerações futuras. A sustentabilidade é fundamentada em três pilares: ambiental, social e econômico, que devem estar em harmonia para garantir um desenvolvimento sustentável efetivo.

A preocupação com a sustentabilidade intensificou-se nos últimos anos em razão, do crescimento populacional, da produção industrial e da atividade agrícola, ambas caracterizadas pela intensa fabricação e utilização de compostos químicos sintéticos, como inseticidas, herbicidas e plásticos, entre outros. Esse cenário afeta diretamente o meio ambiente, ocasionando a degradação da qualidade dos alimentos cultivados nessas condições e da água, conforme esclarece Rosa (2012).

Nesse contexto, os recursos naturais e as fontes não renováveis são diretamente impactados. Por essa razão, é de suma importância a implementação de políticas públicas e programas nas instituições de ensino, voltados à Educação Ambiental e à conscientização sobre o uso sustentável dos recursos naturais. A sustentabilidade, como explicam Pereira et al. (2011), refere-se às características de um processo ou sistema que permitem sua manutenção por um período prolongado ou indeterminado.

Cabe ressaltar que a instituição de ensino escolhida para a pesquisa está situada em uma comunidade quilombola. Os quilombos são comunidades que preservam sua identidade cultural, histórica e territorial (Cicasti, 2022). Diante desse cenário, a Educação Ambiental apresenta uma relação intrínseca com esse povoado, considerando os aspectos pedagógicos e a preservação ambiental, alinhados aos valores e saberes tradicionais dessa comunidade.

Com base e direcionamento para esta dissertação, o conteúdo foi organizado em seções, para uma melhor compreensão do/a leitor/a. A primeira seção apresenta os marcos legislativos relacionados à Educação Infantil; a segunda aborda, de forma mais aprofundada, o direito à educação como um Direito Fundamental previsto na Constituição Federal e sua natureza social; e a terceira trata da relevância das práticas pedagógicas voltadas à garantia de uma aprendizagem significativa.

Na sequência, as seções são dedicadas às discussões dos Documentos Curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Referencial Curricular Municipal de Seabra (RCMS).

Posteriormente, após a apresentação introdutória e conceitual dos Documentos Curriculares, o texto passa a explorar a Educação Ambiental na Educação Infantil, à

luz do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. Em seguida, é estabelecida uma relação com a Agenda 2030 e alguns objetivos de Desenvolvimento Sustentável, articulando-os ao contexto do espaço escolar.

Por fim, às considerações finais, esta busca responder à questão central da pesquisa, bem como, os seus objetivos, a partir dos dados qualitativos obtidos durante o decorrer de suas etapas metodológicas. Finalizamos este trabalho com apontamentos e recomendações que certamente servirão como subsídio e fonte de pesquisa para profissionais da educação que estudam e se interessam por investigações com abordagens direcionadas ao campo da Educação Ambiental na Educação Infantil. Esses apontamentos serão melhor compreendidos a partir da leitura do nosso produto educacional: Caderno Pedagógico.

O Caderno Pedagógico pretende fomentar boas práticas pedagógicas na Educação Infantil, com foco na educação ambiental. Ele se destina a professores e crianças, buscando servir como um guia que promove a conscientização e a formação de hábitos sustentáveis desde a primeira infância, valorizando a conexão natural e vital das crianças com a natureza. O mesmo visa incentivar o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico por meio de experiências significativas e contextuais.

A estrutura aborda temas como a relação entre as comunidades tradicionais e a natureza, a importância da educação ambiental para a infância, e a articulação entre a educação ambiental e os seis direitos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a proposta pedagógica inclui uma sequência didática detalhada, intitulada "Fui no Itororó... Cadê a nascente que estava aqui?", que propõe atividades e objetivos específicos para auxiliar os educadores no planejamento, como a exploração de rios e a produção de uma carta aberta coletiva para a Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO ORNAMENTO JURÍDICO

Este estudo analisa as práticas pedagógicas dos professores na abordagem da Educação Ambiental na Educação Infantil em uma escola municipal situada em uma comunidade quilombola. O grupo pesquisado é composto por 18 crianças, sendo 3 do grupo 1 (4 anos) e 15 do grupo 2 (5 anos), que estudam na mesma classe. A finalidade é compreender como são realizadas as práticas de ensino nesse contexto, bem como explorar as contribuições e experiências para o aprendizado das crianças.

Desse modo, antes de adentrar nos documentos curriculares específicos utilizados na instituição de ensino da comunidade quilombola, faz-se necessário realizar uma análise dos principais marcos históricos e da legislação relacionados à educação infantil. Essa análise histórica contribui para a compreensão da cronologia dos documentos e de seus objetivos, que serão aprofundados posteriormente.

A educação infantil ganhou destaque na década de 1930 como um direito da criança, com a criação do Conselho Nacional da Infância e da Adolescência (CNIA). Posteriormente, em 1970, foi aprovada a Lei nº 5692/71 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, que reconheceu a educação de crianças menores de 7 anos, denominada educação pré-primária, como parte da educação básica. Determinava em seu art. 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

O parágrafo destaca a evolução da educação infantil no Brasil, evidenciando como ela passou a ser reconhecida como um direito fundamental das crianças a partir da década de 1930, com a criação do Conselho Nacional da Infância e da Adolescência (CNIA). Isso representa um passo importante para a compreensão de que a educação infantil vai além do simples cuidado, sendo um direito essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Mais tarde, na década de 1970, com a Lei nº 5692/71 (LDB de 1971), a educação infantil foi oficialmente reconhecida como parte da educação básica, reforçando sua relevância no sistema educacional brasileiro.

A Lei nº 5.692/71 enfatizava a necessidade de proporcionar ao educando uma formação completa, que incluísse o desenvolvimento de habilidades para a realização pessoal, qualificação para o trabalho e preparação para a cidadania. Assim, observa-

se o reconhecimento progressivo e institucional da educação infantil como uma etapa fundamental para o desenvolvimento das potencialidades das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Em 1988, a nova Constituição Federal passou a garantir o direito à educação para todas as crianças, enquadrando-o na categoria de direitos fundamentais, tema que será aprofundado na próxima seção, com o intuito de proporcionar uma compreensão didática e discutir outros direitos fundamentais correlacionados.

A partir do final da década de 1980, o Brasil iniciou o processo de redemocratização. Nesse cenário, intelectuais, autoridades e cidadãos mobilizaram-se para construir um novo ordenamento social, comprometido com as demandas de uma sociedade democrática, inclusiva e voltada para a justiça e a equidade. Foi nesse contexto de amplas participações populares que mudanças nos dispositivos legais passaram a expressar conquistas sociais (Vieira, 2023).

Entre esses dispositivos legais, destaca-se a conquista do direito à educação básica. Como mencionado na seção anterior, o direito à educação está associado aos chamados direitos de “segunda dimensão”, que englobam os direitos sociais. Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 consolidou esse direito, classificando-o como um dos direitos fundamentais da pessoa humana. Tais direitos representam prestações positivas do Estado, previstas em normas constitucionais, que visam proporcionar melhorias nas condições de vida, entre as quais se encontra o direito à educação, conforme disposto no art. 6º da Carta Magna (Santos, 2022).

A Constituição Federal de 1988 aborda a educação básica como um direito fundamental. No entanto, até esse momento histórico, ocorreram intensas lutas pela democratização da escola pública, incluindo movimentos feministas e mobilizações sociais pela ampliação do acesso a creches. Esses movimentos possibilitaram a conquista, no texto Constitucional de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser efetivado no âmbito dos sistemas de ensino.

Entre as décadas de 1980 e 1990, intensificou-se o debate sobre a importância de fornecer a todas as crianças estímulos cognitivos adequados como estratégia para reverter os altos índices de retenção escolar na primeira série da educação obrigatória. Nesse contexto, começaram a ser apresentados programas de Educação Infantil na televisão, como, o *Projeto Curumim*, no início dos anos 1980, e o programa

Rá-Tim-Bum, já no início da década de 1990, ambos transmitidos pela TV Cultura de São Paulo.

Elaborados por pedagogos e outros profissionais da área educacional, e seguindo uma tendência observada em outros países, esses programas tinham como objetivo alcançar também as crianças que não frequentavam a pré-escola. Dessa forma, a Educação Infantil passou a atingir um número maior de crianças, ao menos aqueles que tinham acesso à televisão (Oliveira, 2020).

Na década de 1990, vivenciaram-se novos marcos. Um deles foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que consolidou as conquistas dos direitos das crianças assegurados pela Constituição Federal de 1988.

No campo da Educação Infantil, o intenso debate em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que será aprofundada posteriormente, realizado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, impulsionou diferentes setores educacionais, como universidades, instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, a defenderem um novo modelo de Educação Infantil (Oliveira, 2020).

Esses acontecimentos prepararam o terreno para a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), que reconheceu a Educação Infantil como a etapa inicial da educação básica, uma conquista histórica e de suma importância, pois retirou as crianças de baixa renda das instituições vinculadas a órgãos assistencialista.

A nova LDB estabelece diretrizes sobre a educação e ensino no sistema escolar brasileiro, determinando os princípios e objetivos da educação nacional, as competências e responsabilidades do poder público, dos estabelecimentos de ensino e dos docentes; as funções dos sistemas de ensino; as formas pelas quais os cidadãos exercem seus direitos e deveres relativos à educação; a formação dos profissionais da educação para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino; os mecanismos adequados ao atendimento de segmentos sociais ou de indivíduos com demandas especiais; bem como as fontes, a destinação e o uso dos recursos financeiros do poder público na área educacional (Nogueira, 2017).

A partir do novo cenário mundial de globalização da economia e da expansão tecnológica das fontes de informação, surgido nas últimas décadas do século XX, essa legislação propõe a reestruturação da educação brasileira, incluindo a ampliação do conceito de educação básica, que passou a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Marra (2020, p. 131) acrescenta:

É com a LDB 9.394/96 que promoverá algumas alterações na educação básica. Algumas, por sua vez, deveriam regulamentar artigos e leis sobre a Educação constantes na CF/ 1988 como o artigo 208, inciso 7, parágrafo 1º que versa sobre “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Também regulamenta e efetiva o chamado instrumento do mandado de injunção. (Marra, 2020, p. 131)

Houve uma intensa luta pela ampliação do acesso à educação, a qual foi precedida pela conquista da garantia desse direito como um bem público e inalienável. A Lei nº 9.394/96 (Brasil), em seu art. 29, dispõe sobre a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Esse dispositivo legal estabelece que a Educação Infantil é a fase inicial da educação básica, sendo, portanto, regida pelos mesmos princípios fins que norteiam a educação brasileira, os quais refletem os grandes ideais e valores da nação sobre a formação de seus cidadãos e cidadãs.

No que se refere ao modelo de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, é necessário considerar a integralidade do desenvolvimento infantil, especialmente nessa faixa etária. Reconhecer que “bebês e demais crianças pequenas apreendem o mundo de forma holística nos remete à ideia de que o currículo de creches e pré-escolas deve ter como centralidade a criança, seu cotidiano e seu direito de ver expandidas suas experiências”, conforme explica Vieira (2023).

Destaca-se que as mudanças decorrentes da LDB expandiram o conceito de educação básica, incorporando oficialmente a Educação Infantil como sua primeira etapa. Assim, a legislação garante que as crianças pequenas recebam a atenção, o cuidado e os recursos necessários para o seu desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

No que se refere às práticas pedagógicas, a determinação de que os sistemas de ensino assegurem graus progressivos de autonomia pedagógica possibilita que as unidades escolares, incluindo aquelas voltada para a Educação Infantil, desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas ao contexto específico de suas comunidades.

Em 2009, a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi formalizada por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/09 e da Resolução CNE/CEB nº 05/09. Essa resolução estabeleceu que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como finalidade principal

promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, assegurando-lhes o acesso a processos de construção do conhecimento e à aprendizagem de diferentes linguagens. Além disso, deve garantir os direitos à proteção, saúde, liberdade, respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interação com outras crianças, conforme aprofundados na seção anterior.

De forma complementar, em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por meio da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que substituiu a Resolução nº 01/99. Essa nova normativa conceitua as atuais diretrizes para a Educação Infantil, estabelecendo os princípios orientadores das propostas pedagógicas, os períodos de jornadas de atendimento, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, além da obrigatoriedade de supervisão e regulação pelos Sistemas de Ensino (Sousa, 2020).

Entre as inovações apresentadas, destaca-se a definição de educação infantil no art. 5º:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009).

A supracitada Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009) reconheceu a pluralidade das crianças brasileiras no que se refere à identidade cultural e regional, bem como à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, linguística e religiosa, sendo esse reconhecimento central para a garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças.

A aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/09) reforçou que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção do conhecimentos e à aprendizagem de diferentes linguagens, bem como os direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Oliveira, 2020).

Desse modo, é possível perceber que o novo conceito de Educação Infantil busca contemplar a pluralidade das crianças, enquanto a avaliação do

desenvolvimento infantil atuar como um recurso essencial para apoiar seu progresso. Com base nesse processo avaliativo, o professor pode analisar se as situações de aprendizagem foram adequadamente organizadas ou identificar a necessidade de ajustá-las (Oliveira, 2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil fundamentam-se na compreensão de que o processo educativo nas instituições deve ser regulado por critérios e parâmetros próprios da área, sendo conduzido por educadores devidamente formados para assegurar o direito das crianças a uma educação de qualidade. Além disso, a primeira etapa da educação básica deve considerar a integralidade do desenvolvimento infantil, colocando as crianças e seu cotidiano no centro da proposta educativa, e não os conteúdos ou disciplinas.

O artigo 3º define o currículo como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao estabelecerem o currículo como práticas que articulam experiências e saberes infantis aos conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, reforçam a importância de uma educação que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida. Essa perspectiva dialoga com os princípios da educação do campo, que integra saberes locais e tradicionais, promovendo uma educação contextualizada que respeita e valoriza o patrimônio cultural e ambiental das comunidades.

No Título V da Lei nº 9394/96, que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, a inclusão da Educação Infantil como parte da educação básica evidencia a importância de assegurar esse direito em todas as comunidades, incluindo as rurais. A educação do campo busca garantir que as crianças dessas regiões tenham acesso a uma formação que valorize suas raízes culturais e promova uma aprendizagem conectada ao seu contexto de vida, em consonância com o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Assim, a educação do campo e as diretrizes para a educação infantil se complementam ao buscarem proporcionar uma formação inclusiva, integral e

contextualizada, que considera tanto o desenvolvimento pessoal quanto a valorização do conhecimento local e das tradições culturais.

No que diz respeito à educação básica para a população rural, o art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) dispõe que o sistema de ensino deve promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região. Isso inclui adequações relativas aos conteúdos curriculares e às metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com a possibilidade de utilização, entre outras estratégias, da pedagogia da alternância. Prevê-se ainda, uma organização escolar própria, com adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, bem como a consideração da natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Essas determinações foram fundamentais porque trouxeram aspectos importantes que, quando postos em prática, podem promover mudanças significativas na educação brasileira. Ressalta-se que essas novas diretrizes determinam orientações para a Educação Infantil para além do território urbano, ou seja, contemplam populações indígena, do campo, ribeirinha, quilombola, entre outras. Além disso, enfatizam a atenção à Educação Inclusiva para crianças com deficiências.

Diante disso, percebe-se que essas orientações destacam a importância das práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente nas comunidades quilombolas (Capano; Pedroso, 2023).

Sobre esse mesmo marco histórico importante, assevera Oliveira (2020, p. 110):

As orientações determinam que as instituições de Educação Infantil devem garantir uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças, compreendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, e apontam que o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais, de condição de desenvolvimento e religiosas deve ser pauta de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil, assim como a atenção cuidadosa e exigente dos educadores a possíveis formas de violação da dignidade da criança fora e dentro da instituição.

Essas mudanças tiveram um impacto significativo nas comunidades quilombolas, haja vista que as práticas pedagógicas na educação infantil, nesse contexto, precisam ser adaptadas às características culturais e sociais específicas dessas comunidades. A autonomia pedagógica outorgada pela LDB facilita a criação

de métodos de ensino que valorizam a cultura quilombola e integram a educação ambiental de maneira significativa e contextualizada.

Na seção anterior, destacou-se que o direito à educação básica pode ser compreendido como o conjunto de normas e princípios que estruturam os direitos e deveres relacionados à educação. Além disso, ressaltou-se que o direito à educação envolve diversos atributos, como igualdade, liberdade e qualidade do ensino. Esses direitos fundamentais, além de estarem previstos na Constituição Federal de 1988, como visto anteriormente, também são corroborados nos arts. 2º e 3º da Lei nº 9.394/96 (Brasil):

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Frente a isso, observa-se que a legislação, assim como a Carta Magna, discorre sobre a importância do princípio da liberdade e solidariedade no que se refere à educação em relação ao Estado e à família. Nota-se que a LDB 9394/96 prevê o pluralismo de ideias e a diversidade de concepções das pedagógicas, o que impacta diretamente na escolha das práticas em sala de aula e influência a construção da aprendizagem das crianças.

A própria lei assegura esses princípios ao afirmar que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios fundamentais (Brasil, 1996).

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva.

Frente a isso, denota-se que o artigo supracitado determina um conjunto de princípios que norteiam a educação no Brasil, como a igualdade e liberdade. Tais

princípios estão alinhados aos valores indispensáveis para o processo de aprendizagem, como a igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento para todos, bem como o incentivo ao respeito e à tolerância diante das diferenças individuais, culturais e étnicas.

O art. 4º da LDBEN dispõe sobre o dever do Estado com educação escolar pública, que será efetivado mediante a garantia da: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;” (Brasil, 1996). Salienta-se, no entanto, que, com a Emenda Constitucional (EC) nº 59 de 2009, houve mudanças sobre a faixa etária. A partir dessa EC, passou a ser obrigatória a oferta de vagas na Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 2009).

A Lei nº 9.394/96 (Brasil) também define, em três artigos, a finalidade dessa etapa educativa como sendo o desenvolvimento integral da criança (art. 29) e estabelece os parâmetros para sua organização (arts. 30 e 31). Com base nessas determinações legais, foram promulgadas leis complementares, decretos e documentos normativos (Brasil).

Outra alteração importante a ser discutida nesta pesquisa é a prevista no art. 26, que determina:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Em síntese, as práticas pedagógicas voltadas para a educação ambiental nas comunidades quilombolas devem estar fundamentadas em uma abordagem que respeite e valorize a diversidade cultural e social. Em consonância com as legislações mencionadas até o presente momento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCN/EQ) também estabelecem princípios, objetivos e conteúdos voltados à educação escolar quilombola.

Ademais, as DCN/EQ determinam que a educação ambiental deve ser integrada ao currículo da educação escolar quilombola, considerando os saberes e as vivências da comunidade (art. 9º). Ressaltam, ainda, a importância da formação continuada dos professores para implementação da educação ambiental quilombola (art. 35).

Diante do exposto, conclui-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) constitui um grande marco na evolução histórica da educação brasileira, corroborando os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal como visto anteriormente, e promovendo avanços significativos na garantia do direito e do acesso à educação básica para todos. Alterações posteriores, como as Leis nº 12.796/13 e nº 13.415/17, também trouxeram contribuições relevantes para consolidação desse direito.

Por fim, observa-se que a legislação brasileira organiza e orienta a educação, mas é fundamental que essas diretrizes sejam aplicadas de modo a contemplar as especificidades e necessidades das comunidades quilombolas. A integração da educação ambiental no currículo dessas comunidades pode favorecer o desenvolvimento integral das crianças, valorizando suas experiências e saberes locais, além de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente e à sua cultura.

2.2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO: NA TRILHA DO DIREITO À APRENDIZAGEM

O direito à educação pode ser compreendido como o conjunto de normas e princípios jurídicos que estruturam os direitos e deveres relacionado à educação. Esse direito abrange diversos atributos, como a igualdade, a liberdade e a qualidade do ensino (Joaquim, 2009). Além disso, trata-se de um direito fundamental previsto na Constituição Federal de 1988.

Os direitos fundamentais são aqueles que pertencem às pessoas e estão previstos em textos normativos de cada Estado. São direitos de ordem jurídica, portanto, garantidos e limitados no espaço e no tempo. Já os direitos humanos são aqueles que pertencem ao indivíduo, reconhecidos universalmente (Alexandrino; Paulo, 2016).

É importante apresentar a definição de direitos fundamentais, conforme a lição de Mendes e Branco (2023, p. 259):

Os direitos fundamentais participam da essência do Estado de Direito democrático, operando como limite do poder e como diretriz para a sua ação. As constituições democráticas assumem um sistema de valores que os direitos fundamentais revelam e positivam. Esse fenômeno faz com que os direitos fundamentais influam sobre todo o ordenamento jurídico, servindo de norte para a ação de todos os poderes constituídos. Os direitos fundamentais, assim, transcendem a perspectiva da garantia de posições individuais, para

alcançar a estatura de normas que filtram os valores básicos da sociedade política, expandindo-os para todo o direito positivo. Formam, pois, a base do ordenamento jurídico de um Estado democrático. (Mendes e Branco, 2023, p. 259)

A Constituição Federal, em seu artigo 5º, estabeleceu um repertório de direitos que, devido à sua relevância, foram elevados ao status de direitos fundamentais, entre os quais se incluem o direito à educação (Brasil). Assim, os direitos fundamentais consistem em um conjunto de direitos considerados essenciais em determinado período histórico e para uma sociedade específica. Por sua magnitude, esses direitos são reconhecidos e garantidos pela Constituição Federal, tornando-se passíveis de serem exigidos e exercidos, tanto de forma individual quanto coletiva.

Os direitos fundamentais são classificados em três dimensões, cada uma delas com suas particularidades. De forma sucinta, cada dimensão se relaciona a um dos elementos do conhecido lema da Revolução Francesa: *liberté, égalité et fraternité* (liberdade, igualdade e fraternidade). Assim, a primeira dimensão compreende os direitos referentes à “liberdade”; a segunda abrange os direitos voltados para a “igualdade”; e a terceira, por fim, fundamenta-se nos direitos concernentes à “fraternidade”, isto é, à solidariedade social (Ramos, 2022).

A primeira dimensão concentra-se nas questões inerentes à liberdade, abrangendo os direitos civis e políticos. Os direitos civis podem ser compreendidos como aqueles que visam garantir um espaço de autonomia individual, possibilitando o livre desenvolvimento da personalidade de cada pessoa na sociedade. A título de exemplo podem ser citados alguns direitos presentes em nosso ordenamento jurídico que integram essa categoria, como: a liberdade de ir e vir, o direito à propriedade e a liberdade de expressão, entre outros.

Os direitos políticos, por sua vez, estão diretamente relacionados ao exercício da cidadania, como, por exemplo, o direito de votar e ser votado, o direito de exercer cargos públicos, de prestar serviço militar e até mesmo de contribuir perante o fisco (Guerra, 2022).

A segunda dimensão, relacionada à igualdade, compreende os direitos sociais, econômicos e culturais. Os direitos sociais são essenciais para a participação plena na vida em sociedade, como o direito à saúde e à educação. Os direitos econômicos, por sua vez, destinam-se a garantir um padrão mínimo de vida e segurança material. Já os direitos culturais visam resgatar, valorizar e preservar as formas de expressão e reprodução cultural existentes no país (Guerra, 2022).

Avançando, a terceira dimensão, fundada nos direitos relacionados à fraternidade, trata de interesses que transcendem as delimitações territoriais e as classes sociais, por se referir aos direitos de toda a humanidade, como o direito à paz e ao meio ambiente equilibrado (Guerra, 2022). Nessa dimensão, a responsabilidade pela tutela desses direitos é conjunta e deve ser assumida tanto pelo Estado quanto pela humanidade, visto que seu alcance pode ultrapassar o próprio território nacional (Lariucci, 2021).

É importante destacar que os direitos fundamentais constituem normas jurídicas intimamente vinculadas à ideia de dignidade da pessoa humana e à limitação do poder, estando positivados no plano constitucional de um Estado Democrático de Direito. Por sua relevância axiológica, tais direitos fundamentam e legitimam todo o ordenamento jurídico (Marmelstein, 2019).

Em face dessa breve exposição e conceituação, cumpre afirmar que o direito à educação se insere na categoria dos direitos fundamentais de segunda dimensão, por se tratar de um direito social intimamente conectado à promoção da igualdade, sendo possível defender uma educação que garanta equidade entre todos os sujeitos. Concluída esta parte conceitual, passa-se ao aprofundamento específico do direito à educação como um direito fundamental de natureza social.

O direito à educação visa regulamentar e proteger o acesso à educação, especialmente enquanto direito fundamental de natureza social, assegurando a qualidade do ensino e a observância dos direitos e garantias individuais no âmbito educacional. A educação constitui um aspecto essencial para a vida em sociedade, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento individual e coletivo (Joaquim, 2009).

A educação é um direito fundamental de todos e, conforme determinado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), é dever do Estado e da família assegurá-la, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, conforme dispõe o art. 205 da Constituição Federal.

Nesse mesmo sentido, é de suma importância citar o inciso XIII da Constituição Federal (Brasil, 1988), que dispõe: “XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. O direito à educação refere-se no aprendizado pessoal de forma ampla, assegurando que as crianças tenham acesso a práticas pedagógicas que possibilitem a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores.

As práticas pedagógicas na educação infantil são essenciais, pois consistem em um conjunto de ações voltadas para ampliação de experiências culturais das crianças, articulando saberes advindos de suas vivências com os conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, sob a perspectiva da formação humana. Ressalta-se que essa integração influencia diversos aspectos da vida, afetivo, cognitivo, linguístico, ético, estético e sociocultural - tanto em sua inter-relação quanto na relação de cada um deles com os saberes da experiência infantil. Considerando a integralidade do desenvolvimento infantil, compreende-se que as crianças aprendem o mundo na sua totalidade, uma vez que essa integralidade abrange, principalmente, as dimensões físicas, emocionais, cognitivas, sociais e morais.

O desenvolvimento humano mencionado é uma tarefa conjunta e recíproca, por meio da qual, desde cedo, a criança modifica seu comportamento e desenvolve habilidades cada vez mais complexas na interação com familiares, colegas, educadores e outros sujeitos. Embora elementos orgânicos estejam envolvidos, tais modificações decorrem, em maior medida, da aprendizagem, entendida como a forma fundamental de inserção da criança em uma determinada cultura, com seus saberes e modos de sentir, pensar, agir, falar (Oliveira, 2020).

É de suma importância destacar que crianças com algum tipo de deficiência não dever ter sua identidade reduzida à sua condição. Exemplos incluem crianças com transtorno do espectro autista, transtorno de aprendizagem (como dislexia) e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Todas elas aprendem, e é fundamental refletir sobre práticas pedagógicas que promovam suas aprendizagens, considerando essas especificidades.

As interações entre as crianças e nós, professores e professoras, não promovem apenas a construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre os objetos do mundo, mas também a formação de uma ética, uma estética, uma consciência política e uma identidade pessoal. Isso significa que a integralidade do desenvolvimento envolve a indissociabilidade entre as ações de cuidar e de educar. As experiências infantis resultam da relação entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual.

A título exemplificativo, atos como alimentar, dar banho, trocar fraldas, ensinar, orientar a escolha do que vestir, administrar um medicamento e medir a temperatura corporal, entre tantos outros, configuram práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida e de ter sua dignidade reconhecida como ser humano (Vieira,

2023). Posto isso, cabe esclarecer que a dignidade mencionada também se constitui como um direito fundamental.

A dignidade da pessoa humana é um direito fundamental de caráter universal e constitui a base para todos os demais princípios, como a liberdade, a autonomia privada, a cidadania, a igualdade e a solidariedade, entre outros. Trata-se de uma qualidade intrinsecamente vinculada ao ser humano. Para ilustrar o exposto, apresenta-se o posicionamento de Alexandre de Moraes (2020, p. 80):

A dignidade da pessoa humana: concede unidade aos direitos e garantias fundamentais, sendo inerente às personalidades humanas. Esse fundamento afasta a ideia de predomínio das concepções transpessoalistas de Estado e Nação, em detrimento da liberdade individual. A dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos e a busca ao Direito à Felicidade.

No âmbito pedagógico, pode-se afirmar que a luta consiste em garantir que todas as pessoas, em especial as crianças, tenham uma vida digna, assegurada por um mínimo existencial em conformidade com os direitos e garantias previstos na Constituição Federal, o que inclui o direito à educação.

Assim, as práticas pedagógicas de cuidado e educação, intrinsecamente relacionadas, promovem não apenas o direito à educação, mas também outros direitos e garantias fundamentais, como a igualdade. Um dos pilares da dignidade da pessoa humana está justamente alicerçado na igualdade perante a lei. A Constituição Federal, em seu art. 5º, estabelece que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo o direito à vida, à liberdade, à igualdade e à segurança.

Dito isso, observa-se que o direito à educação é um direito fundamental de natureza social, decorrente da segunda dimensão, que visa regulamentar e proteger o acesso à educação, bem como assegurar a qualidade do ensino. Outrossim, é evidente a relação entre o direito à educação e os demais direitos fundamentais, como o direito à igualdade, à equidade e à dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas ao aprendizado devem ser conduzidas não apenas como instrumento de transmissão de conhecimentos, mas também como meios de promoção e garantia desses direitos.

Desse modo, é evidente a importância desses direitos e, por esse motivo, é necessário que sejam incorporados de forma adequada nos currículos escolares, a fim de que sejam efetivamente assegurados. Nesse contexto, as legislações relacionadas ao tema são integradas ao currículo do curso de Pedagogia, com enfoque tanto legal quanto pedagógico.

Em outras palavras, as legislações estruturam a educação de maneira geral e também influenciam os programas de formação docente (Joaquim, 2009). A definição dessa estrutura educacional tem como objetivo estabelecer um Sistema Nacional de Educação eficiente, o que implica a formulação de regulamentos em nível nacional, bem como a elaboração de planos educacionais, a supervisão e o acompanhamento de sua implementação em todo o país (Saviani, 2019).

Está claro que o direito à educação é fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, trata-se de um direito de suma importância para a promoção da igualdade, da justiça social e do desenvolvimento humano. Por esta razão, a seguir será apresentada a construção cronológica das normas que dispõem sobre a educação.

Ademais, destaca-se que a Constituição Federal de 1988 não apenas reconheceu a educação infantil como direito das crianças, como também inovou ao determinar os responsáveis por assegurá-lo, atribuindo ao Estado o dever de ofertá-la como corolário do direito de todos os cidadãos e cidadãs.

Esclarecidos os aspectos conceituais acerca do direito à educação, previsto na Constituição Federal como um direito fundamental de natureza social, bem como sua relação com as práticas pedagógicas, nas próximas seções esse tema será abordado de forma específica à luz das práticas pedagógicas da Educação Ambiental, visando alcançar o objetivo geral proposto.

No entanto, antes de adentrar o tema central do objetivo, será realizada uma análise dos documentos curriculares, com a finalidade de verificar o que estes dispõem acerca da educação ambiental.

Além disso, considerando que o lócus da pesquisa está situado em uma comunidade tradicional, faz-se necessário discorrer sobre o conceito de quilombo e sua relação com a educação em uma comunidade quilombola.

2.2.1 QUILOMBO E EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Historicamente e de acordo com Munanga (1996) o termo *quilombo*, tem origem na palavra “Kilombo”, originária dos povos bantos, a expressão quilombo, significa além de tudo “acampamento de guerreiro”.

Os quilombos são considerados como espaços de resistência, uma vez que, eram formados por descendentes de africanos escravizados, os quais resistindo à escravidão e todo processo de apagamento da sua cultura, tradições, fugiam para áreas de difícil acesso, criando um local de autonomia e resistência cultural. Filho (2020, p. 1), ao discorrer sobre o processo de escravidão diz que: “Uma grande parcela de africanos, vendidos como escravos, veio para o Brasil, condicionados a uma vida de subordinação e dominação pelos brancos portugueses, acarretando assim, na desumanização da população negra”. Mesmo sendo submetidos a tal crueldade, os africanos que aqui deportaram como escravos, resistiram a toda forma de opressão.

Insurreições, rebeliões, assassinatos, destruição de ferramentas, incêndio de plantações, são algumas das formas que o negro encontrava de se rebelar contra o sistema vigente. Aliando-se a isso, as fugas e agrupamentos de escravos fugidos completam essas expressões de resistência negra. (Filho, 2020, p. 1)

É importante dizer que a formação do quilombo se dá a partir de um longo processo de escravização dos povos africanos, que forçados a deixarem o seu lugar de origem, os seus familiares, encontraram na fuga a sua liberdade, criando-se assim os quilombos, que eram formados por diferentes povos, tornando-se um espaço transcultural, liderados por guerreiros, coletores e caçadores – os quais eram contrários ao sistema vigente da época, a estrutura escravocrata.

Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência (Munanga, 1996, p. 63).

O quilombo, é antes de tudo um espaço de resistência – um território seguro, onde os escravizados podiam reconstruir em parte, a vida, trazendo à tona todas as suas tradições, culturas e religiões. Os quilombos tornaram-se uma das expressões mais significativas da resistência negra no Brasil.

Formados a partir do século XVII, esses territórios eram sempre localizados em regiões de difícil acesso, como matas, serras e vales – nesse espaço homens e mulheres negras, descendentes de africanos, buscavam viver longe da opressão do homem branco, colonizadores, recriando (uma vez que foram forçados a não praticarem), as suas tradições culturais, sociais e religiosas. “Foi a partir do quilombo que os afrodescendentes puderam desempenhar ou readquirir o papel de sujeito na formação social brasileira”. (Filho, 2020, p. 4)

Ao longo da história, os quilombos ficaram marcados como um espaço de fuga, onde os negros se refugiavam, se escondiam dos senhores/colonizadores, todavia, este lugar se transformará em uma sociedade, bem organizada, com uma estrutura definida, normas e leis próprias, onde o senso de coletividade, igualdade, pertencimento predominava.

Como exemplo de maior resistência temos o Quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi dos Palmares, este é, até os dias atuais, considerado o maior símbolo da luta negra por liberdade e justiça no Brasil. “Foi no exemplo e na figura de Zumbi, e na sua figuração heroica, que a luta negra no Brasil se inspirou, desde o período pós-abolição, mas que adquiriu modos diferentes de se realizar nos 1970”. (Filho, 2020, p. 4)

No que diz respeito a vida nos quilombos, a permanência dos africanos nessa área, vai muito além da sobrevivência, visto que, esses espaços eram considerados como territórios de reconstrução social e cultural, onde os africanos e seus descendentes buscavam restabelecer-se, apesar dos constantes ataques que sofriam.

O Quilombo constitui-se como uma organização, em que existe a presença de uma liderança comunitária, podendo esta ser individual ou coletiva. Essa liderança era responsável por tomar decisões, coordenar a defesa/segurança do território e mediar os conflitos internos. Embora haja essa liderança, todos os residentes colaboram com a manutenção da comunidade, tanto na agricultura, pesca, na construção de moradias e sobretudo na proteção do local.

No cenário em que vivemos, o Quilombo, não é apenas uma memória, um lugar a ser lembrado, para grande parte da sociedade, sobretudo para aqueles que pertence a comunidade quilombola, este espaço significa a luta por direito, um direito ainda a ser reconhecido. “Falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é,

portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção”. (Leite, 2000, p. 333).

Kabengele Munanga (1995), ao discorrer sobre a formação do quilombo brasileiro, diz que este “é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos”. (p. 57-63)

Nesses espaços, os povos africanos preservavam sua cultura e tradições, através da oralidade, dança, culinária e da religião – esses costumes fortaleciam os vínculos comunitários e a identidade coletiva, mantendo viva a herança africana. A história nos mostra que embora os quilombos tenham se tornando um território de luta e resistência, este era acima de tudo um lugar de criação, de um novo modo de vida, profundamente conectado às raízes africanas.

A memória/trajetória do Quilombo e de todos aqueles que resistiram e lutaram em busca da sua liberdade, tradições e cultura, continua viva, existindo e resistindo ao tempo, por meio dos seus antepassados, cuja luta continua percorrendo novos desafios em prol dos seus direitos, da sua cultura e sobretudo pela ocupação/titulação da terra.

Nos últimos vinte anos, os descendentes de africanos, chamados negros, em todo o território nacional, organizados em associações quilombolas, reivindicam o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade. (Leite, 2000, p. 334)

A maior luta da população quilombola tem sido pelo reconhecimento e titulação de suas terras, os mesmos têm enfrentando um árduo processo quanto a posse definitiva desse espaço, uma vez que o sistema/proprietários de terras tem resistido a regularização dessas propriedades.

De acordo com o CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas), estima-se que atualmente no Brasil exista mais de 5.000 mil comunidades quilombolas espalhadas por diferentes partes do país, com maior concentração nas regiões norte e nordeste, sendo que essas comunidades ficam localizadas em áreas mais afastada, como serras e vales.

É importante dizer que a terra não é a única demanda/questão social da população quilombola, uma vez que falta a esses, serviços básicos, como, acesso à educação, saúde de qualidade e sobretudo transporte. Não é de hoje que os povos

quilombolas sofre com a invisibilidade, e o racismo estrutural, estes vivem à margem da sociedade a muito tempo, o que tem tornando cada vez mais difícil a criação de políticas públicas específicas, voltadas para essas comunidades. Embora haja desafios a serem enfrentados, os quilombolas continuam resistindo a qualquer ato de opressão e apagamento da sua história.

As comunidades quilombolas estão envolvidas por tradições culturais, como música, culinária, dança, religião e sobretudo o modo de viver, herdados dos seus antepassados, ancestrais africano, uma lembrança vida de todos aqueles que lutaram e resistiram a todo processo de escravidão – o passado se faz presente na memória de todos aqueles que continuam lutando, resistindo e reivindicando o que lhe é de direito.

A história do quilombo permanece viva, não é apenas mais um capítulo na estória da humanidade – aqueles que permanecem lutando são considerados como figura de resistência negra. Ainda que a dor da escravidão permaneça viva, a coragem e determinação dos que resistem não cessa, os quilombos refletem a imagem daqueles que lutaram e permaneceram firme as suas origens e cultura.

A maior missão dos mais velhos é educar as novas gerações, passar para os filhos e netos todos os ensinamentos que lhe foi passado, seja sobre a cultura, tradições ou religião, o que não pode e nem deve é deixar que essa herança caia no esquecimento. “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial.” (Nascimento, 2002, p. 2).

Reconhecer a importância do quilombo, o processo de afirmação da sua identidade, é legitimar a luta, a história oficial do Brasil – solo construído a base do sofrimento, sangue e suor dos negros africanos.

Como visto, a educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal (Brasil, 1988). As práticas educativas desenvolvidas no âmbito escolar relacionam-se ao processo de trabalho e à ampliação da construção do conhecimento dos envolvidos, sendo constituídas por um conjunto de ações e saberes voltados para a prevenção de doenças e a promoção da saúde (Carvalho et al., 2021).

No contexto quilombola, a educação é compreendida como um processo que valoriza a identidade, a cultura e a história das comunidades quilombolas. Diferentemente do modelo tradicional, que frequentemente ignora as especificidades

culturais, a educação quilombola deve incluir conhecimentos que respeitem e fortaleçam a cultura local, promovendo a autoestima e o senso de pertencimento.

O início da discussão sobre a educação nas comunidades quilombolas do Estado do Paraná ocorreu no I Encontro de Educadores/as Negros/as, realizado em 2004. A Lei 10.639, de 2003, incentivou o interesse da Secretaria de Estado da Educação pelo tema e, a partir disso, ocorreram diversas mobilizações e diálogos com os movimentos sociais negros e as lideranças quilombolas, protagonistas da demanda por uma educação formal que dialogasse com as experiências ancestrais dessas comunidades (Santiago et al.).

Desse modo, desde 2004, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem buscado desenvolver um trabalho fundamentado na premissa de que a voz e as experiências ancestrais dos sujeitos quilombolas sejam ouvidas e visibilizadas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas.

Atendendo à demanda da comunidade remanescente de quilombo (CRQ) João Surá por uma sintonia entre conteúdos escolares e os conhecimentos tradicionais da comunidade quilombola, iniciou-se a elaboração da Proposta Pedagógica Quilombola, inicialmente sob a coordenação da Educação do Campo e, posteriormente, sob a coordenação do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência-NEREA (Santiago et al.).

O documento “Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica” (IPEA, 2015) estima que, além das escolas localizadas em áreas reconhecidas como remanescentes de quilombos, outras 552 instituições atendem alunos provenientes dessas comunidades. Essas escolas utilizam materiais específicos para abordar a diversidade sociocultural quilombola, totalizando 2.787 estabelecimentos, conforme a classificação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Lourdes, 2017).

De acordo com Silva (2015), autora do documento, uma das dificuldades para analisar essa iniciativa é que o formulário de pesquisa aplicado aos alunos não inclui um campo específico para registrar se eles residem em ou são oriundos de territórios quilombolas.

A Educação Ambiental nas comunidades quilombolas busca construir princípios essenciais, tais como a valorização da cultura afro-brasileira, a preservação ambiental, a promoção da justiça social e o desenvolvimento sustentável.

No âmbito do ordenamento jurídico voltado à educação quilombola, destaca-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) incluem diretrizes que ressaltam a importância da cultura afro-brasileira na construção de uma sociedade mais justa. A Meta 14 do referido plano estabelece ações para assegurar o direito à educação de qualidade para a população quilombola, fortalecendo sua identidade cultural e valorizando seus saberes ancestrais.

As escolas quilombolas são reconhecidas como espaços educativos diferenciados, com currículos próprios e gestão autônoma, que respeitam as especificidades socioculturais das comunidades. O Plano Nacional de Educação (PNE) também enfatiza a importância da formação continuada de professores, com foco na valorização da cultura quilombola e no ensino intercultural, promovendo a diversidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) estabelece diretrizes que valorizam a educação contextualizada e a diversidade. A educação ambiental nas comunidades quilombolas é compreendida como uma área fundamental para o alcance das metas do PNE, reforçando a necessidade de respeitar os saberes tradicionais e promover o desenvolvimento sustentável nos territórios quilombolas. Vale ressaltar que o atual presidente, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 14.934/24, prorrogando a vigência do PNE até 31 de dezembro de 2025.

No campo legislativo, o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Seabra-Ba, onde foi realizada a pesquisa, também contempla a Educação Infantil nas comunidades quilombolas, com o objetivo de garantir o acesso à educação de qualidade e o respeito à identidade cultural das crianças quilombolas. Ao alinhar o PME às necessidades dessa comunidade, o município contribui para a construção de um futuro mais justo, valorizando os saberes tradicionais e promovendo uma educação inclusiva e diversa.

A inclusão dos princípios da Educação Ambiental Quilombola no PME pode transformar a realidade educacional dessas comunidades, promovendo o reconhecimento de direitos e a valorização cultural, além de contribuir para um futuro sustentável. Outro documento relevante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, no contexto das comunidades quilombolas, como em Seabra-BA, exige a consideração das particularidades locais e culturais. As práticas pedagógicas, nesse sentido, devem valorizar a cultura quilombola, integrando os saberes tradicionais e fortalecendo a identidade cultural das crianças.

A BNCC deve ser flexível para atender a essas necessidades, assegurando uma educação significativa para as crianças quilombolas. A educação nessas escolas pode incorporar tecnologias como ferramentas para explorar e compreender o ambiente local, possibilitando que as crianças se envolvam de forma ativa no processo de aprendizagem.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8/2012)

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definindo nos projetos político-pedagógicos”. (Brasil, 2012).

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) deve contemplar questões étnico-raciais e identitárias, valorizando a identidade afrodescendente e considerando o contexto histórico e cultural de cada comunidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, determinam que essas escolas atuem de forma diferenciada, respeitando a realidade e a cultura próprias das comunidades quilombolas. A referida Resolução enfatiza a importância de um currículo que integre saberes tradicionais e valorize as histórias, as lutas e os valores dessas comunidades, fortalecendo suas referências.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) incorpora princípios constitucionais, como o direito à igualdade, à equidade, à liberdade, à diversidade, à educação pública e de qualidade, além do respeito e reconhecimento da cultura afro-brasileira como parte fundamental do processo civilizatório nacional. A EEQ também promove a proteção e valorização da diversidade étnico-racial e dos direitos humanos. Ademais, destaca-se a necessidade de flexibilizar o currículo, articulando a BNCC com conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas e contemplando comemorações nacionais, regionais e locais que celebrem a cultura e a história desses povos.

Em suma, a educação nas comunidades quilombolas devem ser contextualizada, respeitando e valorizando sua cultura, seus saberes ancestrais e sua identidade. A implementação de políticas educacionais precisa envolver a colaboração de diversos atores sociais e a escuta ativa das comunidades, promovendo um ensino que fortaleça a cultura quilombola e contribua para um desenvolvimento sustentável, inclusivo e socialmente justo.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA GARANTIR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA¹

A pedagogia é uma ciência que estuda o fenômeno educativo em suas peculiaridades, com o objetivo de orientar a realização de práticas educativas coerentes com a formação cidadã e com a sociedade que se almeja construir. A palavra “pedagogia” tem origem no grego antigo e significa “direção” ou “educação de crianças” (Rezende, 2021).

Segundo Libâneo (2006), a pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza e os objetivos da educação em determinado contexto social, bem como os meios adequados para a formação dos indivíduos, considerando sua inserção efetiva na vida social.

Nesse sentido, cabe à pedagogia assegurar que os indivíduos de uma sociedade adquiram os conhecimentos e as experiências acumuladas pela humanidade, capacitando-os a entender às exigências impostas pelo contexto em que estão inseridos.

É importante esclarecer que a educação possui uma definição ampla, que transcende aquela oferecida exclusivamente no ambiente escolar:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas — físicas, morais, intelectuais, estéticas — tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais (Libâneo, 2006, p. 22).

No que se refere às práticas pedagógicas, estas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, especialmente na Educação Infantil. Trata-se de uma combinação de métodos, estratégias e atividades planejadas e executadas com o objetivo de promover o desenvolvimento integral na primeira infância, no âmbito das instituições de ensino. As práticas pedagógicas correspondem às ações que os educadores implementam durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo essenciais para que as crianças desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes que as acompanharão ao longo de toda a sua vida.

¹ A aprendizagem significativa é um conceito pedagógico onde o novo conhecimento é integrado de forma não arbitrária e substancial (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz, estabelecendo conexões com o conhecimento prévio em vez de apenas memorizá-lo abordada pelo autor David Ausubel.

A educação contribui para o desenvolvimento de competências, capacidades, habilidades e comportamentos diretamente relacionados à formação do ser, a compreensão do mundo, à reflexão sobre a existência, à participação na construção da história e ao posicionamento político. Nesse sentido, a Educação Infantil corresponde à primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando, assim, a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Nesse cenário, as instituições de ensino são responsáveis por implementar ações educativas que visam oportunizar aos educandos o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade. As escolas apresentam diversas características e arranjos, adaptando-se para atender aos interesses decorrentes das formas de organização social. As práticas educativas desenvolvidas na escola são determinadas pelos fatores políticos, históricos e econômicos da sociedade em que são inseridas (Rezende, 2021).

Segundo Nóvoa (1954), o professor é o elemento fundamental nas práticas pedagógicas, enfatizando seu papel como mediador desse processo. Além disso, Nóvoa esclarece que as práticas pedagógicas não devem ser compreendidas de forma isolada, mas sim como um componente que integra o currículo, as relações humanas e as finalidades educacionais (Nóvoa, 1954).

Em outras palavras, Nóvoa posiciona-se no sentido de que o professor é essencial no processo educativo, porém não de maneira isolada. O professor é visto como aquele que *facilita, orienta e transforma* o processo de aprendizagem, criando condições para que os alunos construam seu conhecimento de forma ativa. O aluno não deve ser apenas receptor de informações, já que a experiência é de suma importância nesse processo (Nóvoa, 1954). Em suas palavras:

A escola como realidade multipolar. Historicamente, os sistemas de ensino organizam-se a partir do “topo”, adaptando estruturas burocráticas, corporativas e disciplinares que foram dissolvendo modos locais, familiares e tradicionais de promover a educação. A escola foi substituindo estes processos “informais”, assumindo o monopólio do ensino. Os professores tornaram-se os responsáveis públicos pela formação das crianças. Hoje, sabemos que este modelo escolar – espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho – está fatalmente condenado (Nóvoa, 1954, p.20).

Como se pode perceber, Nóvoa defende que as práticas pedagógicas não se restringem apenas aos aspectos educacionais, estando também submetidas às

funções atribuídas pela sociedade em que são desenvolvidas. As diferentes funções conferidas à escola determinam distintas concepções sobre o papel dessa instituição, sobre a própria aprendizagem, a relação professor–aluno, as metodologias de ensino e, conseqüentemente, a adoção de diversas configurações nas práticas educativas.

Os estudos de Nóvoa mostram-se particularmente relevantes no âmbito da Educação Infantil, por exigir múltiplos olhares diante da complexidade dos fenômenos relacionados à educação. Dessa forma, essa perspectiva destaca a necessidade de abordagem mais amplas e adaptáveis no campo educacional.

Entende-se que a prática pedagógica deve transcender a mera transmissão de conteúdo, integrando experiências que possibilitem ao docente desenvolver sua identidade profissional e refletir sobre sua atuação. Essas experiências abrangem dimensões teóricas, culturais, ideológicas, simbólicas e experiências da docência. Por essa razão, passam a ser analisadas as principais características da prática pedagógica e da prática docente.

Compreende-se que práticas pedagógicas e prática docente possuem definições distintas, embora estejam inter-relacionadas. As práticas pedagógicas envolvem diversas ações, tais como: rodas de conversa; planejamento adequado; uso de material didático; promoção de aulas dinâmicas e interativas; estabelecimento de diálogos para explicar valores e o respeito, com o objetivo de prevenir o preconceito; dramatizações, ou seja, buscando abordar situações de preconceito que ocorrem nas escolas; desenvolvimento de projetos; realização de atividades lúdicas; utilização de materiais pedagógicos condizentes com o tema proposto; e a inclusão da família no cotidiano escolar.

No que se refere à prática docente, essa diz respeito ao exercício profissional do professor, ou seja, às ações que ele desenvolve diretamente em sala de aula ou em outros ambientes educativos. A prática docente é parte integrante da prática pedagógica, representando o “como” o professor executa os objetivos pedagógicos previamente planejados. Em outras palavras, a prática pedagógica abrange o processo de aprendizagem como um todo, enquanto a prática docente está relacionada à atuação do professor (Leal; Andrade, 2024).

No que se refere à prática docente, Nóvoa defende que o professor deve ser um “praticante reflexivo”, ou seja, alguém que reflita constantemente sobre sua atuação, busque integrar teoria e prática e compreenda que a docência não se resume

à execução de tarefas, mas constitui um ato criativo e transformador (Leal; Andrade, 2024).

Nóvoa sustenta ainda que a prática docente é distinta do trabalho docente, sendo este um de seus principais temas de estudo. Para o autor, o trabalho docente possui uma definição mais ampla, que não se restringe à estrutura da sala de aula, abrangendo todas as responsabilidades, atividades e ações profissionais realizadas pelo professor, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. (Nóvoa, 1954)

Complementando, em suas palavras:

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito de comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável (Nóvoa, 1954, p. 22).

Nas obras de Nóvoa, é evidente o posicionamento de que as práticas docentes precisam ir além da sala de aula. Conforme destacado na citação anterior, a limitação do professor apenas ao espaço da sala de aula desvaloriza sua função, reduzindo-o a um mero executor de tarefas/técnica e de comunicação com os alunos. Para o autor, a chave está na formação contínua dos educadores, uma vez que, em sua visão, a formação inicial, por si só, não é suficiente para prepará-los para os desafios constantes da prática pedagógica.

Vale ressaltar que Nóvoa (2009) apresenta um pensamento inovador acerca do papel dos professores, ao defender que a docência não deve se limitar à mera transmissão de conhecimento, mas deve ser compreendida como uma construção complexa e contínua. Essa construção envolve múltiplas dimensões, teóricas, experienciais, culturais, ideológicas e simbólicas que compõem a prática docente.

Esse posicionamento configura uma crítica ao modelo tradicional de formação de professores, pois, na visão de Nóvoa, esse formato limita-se a oferecer conhecimentos teóricos e metodológicos, sem promover uma integração efetiva entre teoria e prática.

Para Nóvoa (2009, p. 3), existem cinco aspectos fundamentais que devem ser considerados na prática docente. O primeiro é o conhecimento. Para o autor, é indispensável que o professor conheça e domine o conteúdo que irá ensinar, mas também é fundamental que construa “[...] práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”.

O segundo aspecto refere-se à cultura profissional. Segundo Nóvoa (2009, p. 3). “[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Nesse sentido, Nóvoa defende que a docência é aprende no cotidiano escolar, por meio da vivência e da superação dos desafios que surgem com o exercício profissional.

O terceiro preceito é o do *tato pedagógico*, isto é, a habilidade de ensinar de forma eficaz e significativa. Para alcançar esse objetivo, é necessário mais do que o domínio do conteúdo; o professor deve buscar estratégias que despertem o interesse do aluno, fazendo com que ele queira compreender e se envolver com o que está sendo ensinado. Para isso, é preciso recorrer a métodos e práticas que vão além das teorias aprendidas nos cursos de formação inicial, sendo desenvolvidas e aprimoradas diariamente no exercício da profissão e na interação com os alunos (Nóvoa, 2009).

O penúltimo elemento destacado por Nóvoa (2009) é o *trabalho em equipe*. O autor ressalta a importância das relações coletivas entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de promover uma construção mais colaborativa e compartilhada dos conhecimentos didáticos (Nóvoa, 2009).

Por fim, o último aspecto destacado por Nóvoa (2009) é o *compromisso social*, ao qual “[...] podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural” (Nóvoa, 2009, p. 3). Em outras palavras, educar é um ato de amor que frequentemente exige que o professor ultrapasse os limites do ambiente escolar para ajudar um aluno a superar barreiras que lhe foram impostas por fatores externos.

Frente ao exposto, compreender as diferenças entre prática pedagógica e prática docente permite entender que a prática pedagógica na Educação Infantil, quando integrada às atividades de educação ambiental, contribui para a formação de valores, atitudes e hábitos sustentáveis desde os primeiros anos de vida. Por meio de experiências lúdicas, como o cuidado com a natureza ao redor, a separação de resíduos, a observação do meio ambiente e o reaproveitamento de materiais, as crianças desenvolvem senso de responsabilidade, respeito ao meio ambiente e consciência ecológica.

Essas vivências, quando conduzidas de forma intencional pelos professores, favorecem a construção do conhecimento de forma significativa, ao mesmo tempo em que fortalecem o vínculo afetivo com a natureza e promovem o exercício da cidadania.

Segundo Nóvoa, a educação deve cumprir finalidades diversas, e por vezes contraditórias: desenvolver para a cidadania e formar o trabalhador; assegurar a igualdade e a equidade de oportunidades, ao mesmo tempo em que realiza a seleção social; promover a mobilidade profissional e garantir a coesão social. Esse contexto reflete o trabalho docente, que valoriza um conjunto de competências profissionais sintetizadas nas dimensões do “saber relacionar” e do “saber relacionar-se”.

Diante disso, torna-se evidente que a prática pedagógica contribui para a formação de um cidadão crítico e reflexivo, ressaltando, ainda, a importância da formação continuada dos docentes a serviço das aprendizagens das crianças.

Sem a formação continuada, como os professores e professoras poderão adquirir novos saberes e qualificar suas práticas pedagógicas? De que forma as temáticas ambientais, por exemplo, poderão ser efetivamente incorporadas no cotidiano escolar sem se quer ter chegado aos professores e professoras? A prática pedagógica só se qualifica por meio da formação continuada, assim como para promover a aprendizagens significativas é necessária uma mediação eficaz. Afinal ninguém ensina aquilo que não conhece.

Assim, é fundamental pensar a educação do macro ao micro, compreendendo as diretrizes, suas metas e as ações propostas, bem como sua correlação com a prática pedagógica em consonância com a educação ambiental.

2.4 PENSAR A EDUCAÇÃO EM ÂMBITO NACIONAL E MUNICIPAL: DIRETRIZES, METAS E AÇÕES

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/14, é um instrumento fundamental, para orientar as políticas educacionais do país. Sua finalidade é estabelecer metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira ao longo de um período de dez anos. O PNE também prevê ações voltadas para à melhoria da qualidade da educação, abrangendo aspectos como a ampliação do acesso, a valorização dos profissionais da educação, entre outros fatores essenciais para o avanço do sistema educacional (Demo, 2016).

Pode-se afirmar que o PNE constitui um mecanismo de política pública de médio e longo prazo, com foco na construção de um sistema educacional nacional

sólido e democrático. Seu compromisso é nortear os esforços em conjunto da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a fim de alcançar um patamar de excelência na área da educação.

O PNE foi instituído por meio de legislação específica aprovada pelo Congresso Nacional, correspondendo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil), e é complementada com 20 metas, extensivamente. As estruturas das 20 metas são distribuídas em diversos assuntos, como a Universalização da educação infantil; elevação da taxa de alfabetização; universalização da educação básica, fortalecimento da qualidade da educação básica, entre outros.

É possível notar algumas dessas temáticas determinadas no art. 2º da Lei nº 13.005/14 (Brasil), quando dispõe sobre as diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo ;
- II - universalização do atendimento escolar;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade. (Brasil, 2014)

À vista disso, é possível perceber que o PNE determina diretrizes importantes, como a missão de melhorar a qualidade do ensino, promover a inclusão e reduzir as desigualdades, assim como erradicar o analfabetismo e promover a universalização do acesso à educação. Essas diretrizes estão de acordo com as determinadas pela Constituição Federal, quando aborda o direito à educação como um direito fundamental. Como visto, relaciona-se a educação com a igualdade, equidade, liberdade e inclusão.

Ademais, o PNE engloba todas as etapas da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, além da educação superior e da educação de jovens e adultos, assegurando e garantindo a qualidade para todos os brasileiros, com foco na equidade, na inclusão e na aprendizagem significativa. O PNE reconhece a importância da colaboração entre os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para o alcance das metas propostas e, desse modo, prevê mecanismos regulares de monitoramento e avaliação para acompanhar o cumprimento das metas e realizar os ajustes necessários ao longo da sua vigência.

O PNE reitera, em seu art. 7º, o princípio de cooperação federativa da política educacional, previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE” (Brasil, 2014).

Acentua, ainda, que, com relação à Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação determina, como primeira meta, universalizar a educação infantil na fase pré-escolar, para crianças de 4 a 5 anos de idade, até o ano de 2016. Isto é, o PNE estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa em direção à melhoria da educação no Brasil e à superação das desigualdades (Brasil, 2014). Para atingir as metas propostas, foram definidas algumas estratégias para garantir o direito das crianças ao acesso e à permanência nas redes públicas de Educação Infantil.

Para alcançar a meta de universalização da educação infantil, o Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta uma série de estratégias que visam assegurar o acesso e a permanência das crianças nas redes públicas de ensino. Essas estratégias foram elaboradas para fortalecer a colaboração entre as diferentes esferas de governo e garantir que a educação infantil seja oferecida de forma ampla e inclusiva, respeitando a diversidade e as necessidades específicas de cada região do país.

A citação a seguir destaca a primeira estratégia, que se concentra na definição de metas para expandir as redes públicas de educação infantil de forma integrada e colaborativa, buscando estabelecer um padrão nacional de qualidade que considere as peculiaridades locais.

A primeira estratégia consiste em:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais (Brasil, 2014).

Como visto, a educação é um direito constitucional fundamental que vem ganhando cada vez mais destaque nos documentos nacionais. Isso evidencia a sua importância para o desenvolvimento e progresso de um país, devendo ser promovida desde os primeiros anos da criança, por meio da Educação Infantil.

Dentre as áreas abrangidas pelo PNE, destaca-se a educação quilombola, que reconhece a importância da cultura afro-brasileira e quilombola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por meio da Meta 14, o PNE estabelece diretrizes

e estratégias para garantir o direito à educação de qualidade para a população quilombola, promovendo o fortalecimento de sua identidade cultural e a valorização de seus saberes ancestrais.

O PNE reconhece as escolas quilombolas como espaços de educação diferenciados, com currículo próprio e gestão autônoma, em consonância com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas. Também destaca a formação continuada de professores para atuarem nessas escolas, com foco na valorização da cultura afro-brasileira e quilombola, na metodologia de ensino intercultural e na promoção da diversidade.

Nesse contexto, também existirá um regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (Brasil, 2014).

Sobre a diversidade cultural, o PNE promulgado em 2014 determina diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira na década de 2014/2024. Dentre as principais diretrizes, encontra-se a promoção da educação contextualizada e da valorização da diversidade cultural. Nessa conjuntura, a educação ambiental nas comunidades quilombolas ganha destaque como um campo de ação fundamental para o cumprimento das metas do PNE.

Assim, é notório a relação intrínseca entre o PNE e os direitos específicos das comunidades quilombolas, incluindo o direito à educação ambiental contextualizada e diferenciada. Isso significa que a educação ambiental deve levar em consideração os saberes tradicionais, a história e a cultura dessas comunidades, promovendo o desenvolvimento sustentável de seus territórios.

Conclui-se que o PNE abre um caminho importante para a integração da educação ambiental nas comunidades quilombolas. Por meio da implementação de suas metas e estratégias, é possível promover o reconhecimento dos direitos dessas comunidades, a valorização de seus saberes tradicionais e a construção de um futuro mais justo e sustentável. Para superar os desafios, é fundamental o engajamento conjunto do poder público, das comunidades quilombolas e das instituições de ensino.

2.4.1 PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)

Dando continuidade ao contexto Nacional, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento que adapta as diretrizes do PNE às necessidades locais e tem a finalidade de auxiliar os professores de Educação Infantil, orientando-os por meio de conteúdo, objetivos de aprendizagem e orientações para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos (Silva *et al.*, 2021).

Melhor dizendo, o RCNEI se configura como um documento de caráter teórico-metodológico, definindo os princípios, fundamentos e diretrizes que norteiam a organização curricular da Educação Infantil. Ele reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo de aprendizagem, valorizando suas brincadeiras, interações e explorações como formas privilegiadas de aprender e se desenvolver.

O PNE, por sua vez, assume um caráter mais amplo e estratégico, estabelecendo metas, diretrizes e ações para a educação brasileira como um todo, em um horizonte temporal de dez anos. Na área da Educação Infantil, o PNE complementa o RCNEI, ao definir metas específicas para a universalização do acesso à educação infantil de qualidade, a valorização da profissão docente e a promoção da equidade e da inclusão.

O RCNEI foi elaborado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, com a finalidade de promover uma aproximação entre as práticas pedagógicas dos profissionais que atuam nessa fase da educação e as diretrizes estabelecidas na LDBEN. Por essa razão, este documento deve ser interpretado a partir de uma perspectiva reflexiva da prática profissional, considerando o cenário e a diversidade das crianças (Silva *et al.*, 2021).

A elaboração deste documento curricular apresenta a organização da trajetória de aprendizagem. No caso das crianças menores de 6 anos, tal organização curricular precisa assegurar o desenvolvimento integral. O currículo aborda a ideia e a estrutura que deve ser seguida para organizar tempos e espaços, os materiais pedagógicos e as mediações e interações a serem desenvolvidas ao longo da trajetória de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas durante a Educação Infantil. O currículo pode, portanto, ser compreendido como uma trajetória para se chegar o mais longe possível em termos de ampliação das experiências infantis (Vieria, 2023).

O RCNEI tem como objetivo nortear e unificar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, incluindo o ensino de ciências naturais, bem como ampliar os espaços nas instituições escolares. O ensino de ciências naturais é de suma importância, dada a oportunidade que oferece para a formação crítica do aluno, por meio de novas descobertas. Isso significa que, ao compreender as ciências naturais, os alunos podem contribuir para o seu próprio desenvolvimento contínuo.

2.4.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E NATUREZA: EXPERIÊNCIAS E O DIREITO DE APRENDER

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica no Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecida pela Lei nº 9.394/96. Essa etapa é crucial para o desenvolvimento da criança, pois tem como prioridade a formação de crianças de zero a cinco anos, visando promover seu avanço de forma integral, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais, físicos e culturais.

Nesse período, as crianças iniciam seu contato com o mundo escolar, desenvolvendo competências que serão essenciais para o seu futuro educacional e social. A LDB, em seu Art. 29, afirma que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil 1996)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é direito de toda criança ter acesso a um ensino gratuito e de qualidade, visando sempre o seu desenvolvimento e bem-estar. A LDB ressalta que a educação infantil deve ser diferenciada, voltada à formação integral da criança, respeitando sempre sua singularidade, seus direitos e seu ritmo de aprendizagem, sem as exigências de conteúdos acadêmicos formais. É essencial que o foco da educação infantil seja proporcionar à criança experiências educativas que contribuam para a construção do conhecimento, por meio de atividades lúdicas e interativas.

É interessante destacar que a infância é a fase em que a criança está em pleno processo de formação física, emocional, cognitiva e social. É um período marcado por descobertas, curiosidades e uma enorme capacidade de aprender, para a criança, o mundo é um palco: é nele que ensaia suas coreografias, aprende novas palavras,

compreende sentidos, conhece as cores e colore o seu mundo particular, à sua maneira, do seu próprio jeito.

Nesta fase, a criança está construindo sua própria visão de mundo, experimentando suas primeiras relações sociais e desenvolvendo as primeiras emoções. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

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, 2010, p. 12).

A infância é marcada por uma intensa exploração, na qual a criança aprende por meio das experiências, do contato com outros indivíduos e com o ambiente ao seu redor. Aquilo que, para um adulto, pode parecer insignificante, como o movimento das folhas em uma árvore, para a criança possui grande significado, é deslumbrante, encantador. Ela ainda não compreende como essa ação acontece, mas a considera fascinante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a Educação Infantil em uma concepção de cuidar e educar, ampliando e acolhendo as experiências e vivências do mundo das crianças. A BNCC complementa e orienta a formação dessas, oferecendo diretrizes que visam garantir que toda criança, independentemente de sua origem ou contexto social, tenha acesso a uma educação de qualidade.

Pensando no desenvolvimento da criança de forma integral, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, que devem orientar as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. São eles: 1. *O eu, o outro e o nós*, que diz respeito as relações sócias e afetivas; 2. *Corpo, gestos e movimentos*, o qual está ligado ao desenvolvimento físico e motor da criança; 3. *Traços, sons, cores e formas*, que é a expressão criativa e artística, possibilitando a criança experimentar diversas experiências, vivenciar diferentes formas de expressão e linguagens; 4. *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, este campo está ligado a evolução da linguagem oral e da comunicação da criança, estimulando assim o pensamento crítico e criativo, e por fim temos; 5. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, busca-se nesse campo trabalhar com a percepção de espaço, tempo (dia e noite, ontem e amanhã), as relações que a criança estabelece com outros

indivíduos e as transformações ao longo da vida, seja na natureza, no mundo ao seu redor, e sobretudo do seu próprio corpo.

À vista disso, a Educação Infantil, orientada pela LDB e pela BNCC, não deve se restringir apenas à transmissão ou aquisição de conteúdo, é necessário considerar o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para os desafios da vida social e acadêmica. Assim, a Educação Infantil é fundamental para a construção de bases sólidas que facilitem a aprendizagem ao longo de toda trajetória escolar, favorecendo a construção de conhecimentos, habilidades sociais, autonomia e identidade.

A infância é um período de forte dependência, em que a criança necessita de cuidados em todos os âmbitos da sua vida, como alimentação, higiene, saúde, educação e afeto. Durante essa fase, o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo acontece de forma acelerada, e as experiências vividas nesse período têm um impacto significativo no seu futuro. Ao que diz a BNCC a respeito da educação infantil e da separação da criança dos seus familiares.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (Brasil, 2018, p. 36)

É extremamente custoso para a criança separar-se dos seus vínculos afetivos, afastar-se de tudo aquilo que para ela é importante/conhecido, é um momento difícil, o qual deve ser considerado e tratado com atenção. Todavia a convivência com outros sujeitos/crianças, desde a infância é essencial para o aperfeiçoamento de novas habilidades, é por meio do contato com outros indivíduos que a criança aprende a compartilhar, respeitar as diferenças, trabalhar em grupo, comunicar-se e sobretudo resolver conflitos. Tais habilidades são indispensáveis para a formação da criança, é por meio dessas experiências que a mesma se torna um ser socialmente adaptado e capaz de interagir com o outro de maneira harmoniosa.

É através da educação infantil que a criança vivencia o aprendizado de forma prática e lúdica, facilitando a compreensão e a internalização de conceitos. Atividades como jogos, músicas, contação de histórias e experimentos, auxiliam na evolução da criança, é por meio dessas atividades que a mesma começa a conhecer/compreender o mundo ao seu redor.

O ato de brincar, desempenha papel crucial no desenvolvimento da criança, pois além de proporcionar prazer e diversão, contribuem para a aprendizagem e

sobretudo para a comunicação e interação com outros indivíduos. Brincar é uma das maneiras mais ricas que a criança tem para explorar seu mundo, aprender regras sociais, desenvolver sua imaginação e principalmente expressar suas emoções.

Vigotsky destaca a influência do meio social e da cultura no aprendizado da criança. O mesmo defende que o desenvolvimento infantil ocorra por meio da interação da criança com outras pessoas.

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (Vigotski, 2010)

É notório que o ambiente tem forte influência sobre o desenvolvimento da criança, a convivência com outros indivíduos e com o meio, proporciona a mesmas novas experiências e aprendizagens. Essas experiências são proporcionadas por atividades lúdicas, interações com educadores e colegas, e pela exploração do ambiente ao seu redor.

Entende-se que a escola como instituição de educação, tem como dever, oferecer a criança um trabalho educativo\pedagógico de cuidar e educar, proporcionando as mesmas o seu desenvolvimento integral. “Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula *educar* e *cuidar*, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.” (Brasil, 2018, p. 36)

Ainda que tenhamos avançado bastante no que diz respeito a educação infantil, o universo da criança nem sempre foi pensado como algo significativo, importante. Ao longo da história a infância tem sido vista de maneiras diferentes, na antiguidade, por exemplo, as crianças eram vistas como “pequenos adultos”, incluídas no mundo dos adultos, eram obrigadas a trabalhar desde muito cedo, a cumprir funções destinadas aos mais velhos. A educação que hoje é proclamada como um direito de todos, antes, era inacessível para a maioria das pessoas.

A criança na Idade Média pertencia única e exclusivamente aos pais ou a igreja, a qual educava as mesmas por meio do ensino religioso, instruindo-as através da moral cristã. Este modelo de aprendizagem está centrado no convívio direto com os adultos, em que as tradições e práticas culturais eram transmitidas de geração em geração.

A criança por sua vez absorvia tudo o que lhe era passado de modo informal, como, as normas sociais, as regras de convivência e as lições fundamentais para o seu desenvolvimento, sem a intervenção de instituições educacionais.

No Brasil, a educação infantil evoluiu de um caráter assistencialista, em que as instituições visavam somente o cuidado, a guarda dos pequenos, e avança para um reconhecimento dos direitos fundamental da criança, abrindo espaço para criação e ampliação de leis como, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com o avanço da educação infantil, busca-se garantir acesso à educação de qualidade e equidade para todas as crianças, independentemente do seu contexto social.

O foco da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, e a valorização do brincar e da interação, seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sonia Kramer (....) em *O papel social da educação infantil* diz que “Se compreendermos as crianças, compreenderemos melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação.”

Nos últimos anos, houve um esforço crescente no Brasil para ampliar a oferta de educação infantil, reconhecendo a importância dessa fase na formação integral da criança e no desenvolvimento social e cognitivo. A educação infantil vem ganhando cada vez mais espaço no meio educacional, desempenhando papel fundamental para garantir igualdade de oportunidades e para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o aprendizado futuro da criança.

As políticas públicas têm sido de grande importância para a ampliação da educação infantil, como o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual dispõe de objetivos específicos/definidos para o progresso da educação infantil, como a universalização do atendimento para crianças até os cinco anos de idade, e o aumento de creches que atendam as demandas sociais. Esses direitos só foram possíveis por meio da compreensão da criança como um sujeito histórico e social, um ser singular, ativo, competente, dotado de características individuais/única. É pensando na individualidade de cada criança que a BNCC propõe, de forma geral, que o direito de aprender deve ser garantido por meio de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, a cultura e os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Sonia Kramer (1993), aborda que:

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma

linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes.

Considerando o que é abordado por Kramer, podemos dizer que a criança, antes mesmo de frequentar o espaço escolar, é inserida em um contexto social que influencia sua formação e identidade, que é o contexto familiar, e a comunidade a qual faz parte. Embora esteja se desenvolvendo, a criança está profundamente imersa em um tecido social, o qual envolve aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos, entre outros.

Cada indivíduo traz consigo uma história única, singular, fruto das experiências familiares, das condições sociais, as quais moldam as suas perspectivas de mundo, as relações que estabelecem, as formas de comunicação e até o modo como interagem são reflexos de seu contexto de origem.

É pensando nessa convivência com seus familiares, com o lugar de origem, nas características de cada indivíduo, que Sonia Kramer ressalta a importância da escola como espaço/ambiente de interações significativas, que respeitem a especificidade de cada criança, estimulando a sua criatividade, autonomia e capacidade crítica.

Em concordância com o que é defendido por Kramer a respeito da educação/formação da criança, a BNCC reforça o direito de toda criança e adolescente a educação, destacando que as mesmas devem ter acesso a um ensino que promova o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, respeitando sempre o ritmo e interesse dessas.

Um dos pilares da BNCC é a promoção da equidade na educação, essa garante que toda criança/adolescente, independentemente de sua origem, situação econômica, cultural, condição física ou psicológica, tenham acesso as mesmas condições/oportunidades de aprendizagem, isto é, toda criança tem o direito de aprender.

A BNCC propõe que os currículos sejam flexíveis e adequados à realidade local, reconhecendo as especificidades culturais, sociais e regionais de cada comunidade, o direito de aprender, é visto sob a ótica da pluralidade, onde as diferenças são reconhecidas e valorizadas no processo educacional.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no

contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. (Brasil, 2018, p. 36)

Nesse sentido, é preciso que a escola e a família trabalhem em conjunto para um maior aproveitamento do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança, quando ambos colaboram, trabalham juntos, criando uma rede de apoio e incentivo, a criança se sente mais segura e motivada a aprender.

A troca constante de informações, estratégias e experiências entre pais e professores proporciona um acompanhamento mais eficaz, alinhando os métodos pedagógicos à realidade de cada aluno. Além disso, o engajamento da família no processo educacional fortalece os valores, as atitudes e os hábitos de estudo, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integral da criança, não só no aspecto cognitivo, mas também social e emocional.

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (Kramer, 1986, p. 79).

Entender a criança como um ser social, com direitos, significa reconhecer que ela não está isolada do mundo, mas inserida em um contexto social, cultural e econômico que molda sua experiência de vida. Cada criança tem uma história única, influenciada pela classe social à qual pertence, pela dinâmica familiar e pelas relações interpessoais que estabelece em seu meio.

A criança não é uma tabula rasa, que precisa ser preenchida, ela é, antes de tudo um sujeito repleto de curiosidade sobre o mundo, e tem expectativas sobre o seu entorno, sobre as pessoas.

A criança, quando passa a ser compreendida em sua totalidade, considerada como um ser social, com linguagem própria, quando a sua individualidade, as suas relações interpessoais são vistas, torna-se o centro de um processo de aprendizagem e desenvolvimento mais dinâmico e profundo.

Ela deixa de ser encarada apenas como um sujeito em processo de adaptação a normas e comportamentos preestabelecidos, e passa a ser entendida como um agente ativo, capaz de influenciar e transformar o ambiente ao seu redor.

[...] os saberes das crianças devem ser validados pela escola e considerados desde o planejamento do professor, visando à sua articulação aos novos conhecimentos. O que se espera é que a criança possa envolver-se em processos de significação tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria experiência. (Augusto, 2013, p. 21-22)

As estratégias utilizadas na educação infantil devem estar acompanhadas de instrumentos que visam a valorização da experiência e o conhecimento da criança, incorporando os saberes e competências desenvolvidas no contexto familiar ao processo de ensino.

Augusto (2013) defende que a escola tem papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem do educando, que é dever do professor considerar os conhecimentos prévios do estudante ao planejar as atividades pedagógicas.

"A experiência da Educação Infantil tem um compromisso com o aprender da criança pequena, sendo essa a sua principal característica." (Augusto, 2013, p. 22). Ao considerar os conhecimentos prévios da criança, a escola cria um espaço inclusivo, acolhedor e respeitoso, em que a aprendizagem acontece de forma leve e dinâmica. A Base Nacional Comum Curricular (2018) aborda que:

[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. (Brasil, 2018, p. 40)

O ato de brincar permite a criança explorar a sua imaginação, conhecer novas habilidades e entender o mundo ao seu redor, a BNCC destaca a relevância das interações e da brincadeira na vida da criança, pois a mesma aponta caminhos para a aprendizagem. A infância deve ser aproveitada de forma ativa, garantido que a criança aproveite cada momento, etapa do seu desenvolvimento, somente assim, os pequenos terão a oportunidade de conviver, participar, explorar e se expressar de forma clara e objetiva.

Sabemos o quanto a educação é importante para a evolução da criança, contudo a mesma não deve estar ligada somente a transmissão de conteúdo ou a observação dos pequenos, a educação é antes de tudo prazerosa, inclusiva, e principalmente descomplicada, especialmente quando se trata da formação da criança.

Levando em conta todo processo de mudança, adaptação enfrentado pela criança, é evidente que o aprendizado da mesma só ocorre em um ambiente saudável,

em que a troca e o diálogo é apreciado. "A experiência educativa deve expandir os conhecimentos e a significação das crianças. [...]. Na educação infantil a experiência está circunscrita por condições de interação, de diversidade e de continuidade." (Augusto, 2013, p. 22)

A Base Nacional Comum Curricular – destaca seis direitos da criança na educação infantil, são esses: o de conviver, brincar, participar explorar, expressar e conhecer-se, esses direitos garantem aos pequenos uma educação mais tranquila, significativa e atenciosa/amável.

Entretanto não podemos esquecer que o professor tem papel importante ao guiar essas experiências, assegurando que o ambiente ao qual a criança está sendo inserida seja acolhedor e estimulante, respeitando sempre o ritmo de cada educando. O papel do educador nesse ambiente, não é o de transmitir conhecimento, mas o de mediar e facilitar as vivências/experiências do estudante.

A escola é como um palco – em que a criança ensaia sua própria peça, sem medo, sem receio de ser julgada ou silenciada, essas são os agentes principais do seu próprio aprendizado.

É importante que a criança tenha espaço para sentir, perceber e expressar suas ideias, cada criança é única e tem um olhar diferente sobre o mundo, por isso é essencial que as mesmas se sintam livre para descobrir, colorir e imaginar o seu mundo.

A criança pode se envolver nas propostas que lhe são feitas com a curiosidade própria da experimentação dos cientistas, a criatividade da inovação dos artistas experimentais, a prática que conduz todas as ações no dia a dia, a sabedoria da memória de situações já vividas. Mas a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de transformação. (Augusto, 2013, p. 20)

Em tese o que Augusto (2013) defende é que a experiência da criança é profundamente transformadora, envolvente, curiosa e criativa, a criança não deixa de aprender quando brinca, imagina, sente o ambiente, os objetos que lhe são ofertados. A autora toca no cerne da questão quando aponta para a capacidade da criança de experimentar e aprender de modo dinâmico, sem as pressões de uma educação rigorosa e cheia de regras. Como diz a letra da canção “Aquarela” de Toquinho (1983) que diz:

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo

E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo

[...]

Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu

[...]

Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar

E é assim a criança, como na letra da canção, ela vai colorindo o mundo da sua maneira, imaginando pássaros, objetos, construindo o seu próprio castelo, sem as amarras e pressões sociais, deixando-se levar pela imaginação, vivendo e experimentando tudo ao seu redor. E a educação deve proporcionar essas experiências aos pequenos, permitindo que eles se conheçam, conheçam o ambiente no qual está inserido, participe da vida, da história do outro sem se esquecer da sua.

O olhar da criança para o mundo, é diferente do olhar do adulto que muitas vezes se ver exausto com as demandas sociais, as crianças na sua maioria, tem um olhar de sonhos, fantasias, planos e imaginação.

Por isso é tão importante que a escola seja um mediador e não somente um expectador, transmissor de conhecimento. O ambiente tem uma forte influência sobre o desenvolvimento da criança, por tanto deve-se tomar muito cuidado com o que é apresentado para os mesmos.

Retomando Vigotsky, o ambiente, as pessoas são agentes importantes para a evolução da criança, ambos fazem parte da formação e desenvolvimento integral dos pequenos. Assim sendo, a relação das crianças com a natureza, com a comunidade em que vivem e os saberes locais influenciam as aprendizagens das mesmas.

2.5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL: O QUE NOS APRESENTA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017, trata-se de um documento norteador das práticas pedagógicas em esfera nacional. Em 2015 surgiu a primeira versão da BNCC, sucedida de consulta pública, possibilitando

que a sociedade pudesse contribuir com suas opiniões. Nesse processo, 45 mil escolas colaboraram com a discussão sobre o documento, apresentando sugestões (Moretto, 2019).

Em 2016 surge a segunda versão da BNCC, a qual foi debatida em todos os estados do país mediante de seminários estaduais, com professores, gestores e especialistas em educação. Em 2017, foi elaborada a terceira versão da BNCC, que, em seguida, foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC). Na sequência, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou uma Resolução com o propósito de orientar e instituir a implantação da BNCC.

Por fim, a versão final da BNCC, tanto para educação infantil e ensino fundamental quanto para o ensino médio, foi homologada e passa a ser o documento oficial que consolida as aprendizagens de toda a Educação Básica brasileira.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologada em 20 de dezembro de 2017, trata-se de um documento normativo que prescreve conteúdos mínimos para a aprendizagem de alunos da Educação Básica, e que foi construído com o intuito de prepará-los para a vida, mais precisamente, para o prosseguimento dos estudos, conforme as palavras do ex-ministro da educação Rossieli Soares da Silva, na carta de apresentação do referido documento.

No mesmo sentido, o Ministério da Educação (2017, p. 10) determina:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação.

Trata-se de um documento com natureza normativa, o qual determina quais são os aprendizados essenciais que devem ser alcançadas pelos alunos ao longo de sua trajetória na educação básica, para a garantia de uma formação integral.

O termo “currículo” pode ser compreendido de forma ampla, como a relação das disciplinas que compõem um curso, ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, coincidindo com o termo do programa. Este pode ser considerado como o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados (Malanchen *et al.*, 2020).

A BNCC também direciona as escolas na seleção de conteúdos, e na organização de seus projetos pedagógicos, buscando promover uma formação integral, que observe o mundo físico, cultural e digital dos estudantes. Desse modo, estimula práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de tecnologias educacionais, a contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade.

Do ponto de vista da BNCC, com relação aos conteúdos e conhecimentos das disciplinas escolares, e a definição das competências/habilidades esperadas a cada etapa da vida escolar nos programas curriculares de todo o país, não basta apenas deter o conhecimento, mas também usar o saber em diferentes circunstâncias para se adaptar às contínuas mudanças históricas e atuar, intervir e transformar a realidade.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de dez competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017).

Assim, de um lado a definição de conteúdo e competências/habilidades a serem trabalhados didaticamente por ano/série em uma base comum curricular possibilita o estabelecimento de matrizes de referência, necessárias para a realização de avaliações sistêmicas, a verificação contínua do nível de aprendizado dos estudantes e da qualidade do ensino, por outro lado, há o problema de que o ritmo e o tempo de aprendizagem dos conteúdos e das competências/habilidades dependem do estágio de desenvolvimento cognitivo no qual se encontram os alunos (Brasil, 2017).

Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular deve ser analisada como uma fonte que possibilita a análise e a compreensão do pensamento pedagógico, dos conhecimentos, das demandas sociais, das relações de poder e da estrutura sociopolítica da história do tempo presente do Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus arts. 9º e 25, expressa a preocupação da legislação brasileira com uma política de Estado que atenda aos anseios de organismos internacionais pela adoção de diretrizes

educacionais nacionais em vários países, capazes de proporcionar uma formação básica que articule o aprendizado dos conteúdos e conhecimentos tradicionais das diversas disciplinas escolares, com a aquisição de competências e habilidades comuns por parte dos alunos.

Tais competências/habilidades propiciam aos estudantes a mobilização e a aplicação dos conteúdos, conhecimentos e saberes escolares em diversas situações da vida atual e futura dos estudantes, seja no âmbito pessoal, profissional e social. Esse entendimento sobre a importância das competências/habilidades também se encontra presente no texto da Base Nacional Comum Curricular, uma vez que, define as competências gerais como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Moretto, 2019, p. 27).

O documento pretende assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais dos estudantes que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. E essa competência é definida como a “mobilização do conhecimento (conceito e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2019).

As competências devem ser desenvolvidas nas propostas curriculares com a finalidade de aprendizagem e desenvolvimento ao longo do processo de escolarização. Para atingir esse objetivo na Educação Infantil, as competências foram empregadas por meio dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, levando em consideração os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece os cinco campos de experiências que desenvolvem características específicas e gerais na criança (Brasil, 2017).

A BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil no Brasil. Em outras palavras, a BNCC define as oportunidades essenciais que todas as crianças devem ter nesta etapa fundamental da formação humana, garantindo experiências que favoreçam seu pleno desenvolvimento.

Quanto a Educação Infantil, A BNCC estabelece que a organização curricular da Educação Infantil seja estruturada em cinco campos de experiências: (1) o eu, o outro e o nós; (2) corpo, gestos e movimentos; (3) traços, sons, cores e formas; (4)

escuta, fala, pensamento e imaginação; e (5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada campo de experiência a BNCC define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, dispondo de seis direitos de aprendizagem, sendo estes: o direito a convivência; brincar; participar ativamente das atividades propostas na escola; explorar; expressar-se; e conhecer-se (Brasil, 2017).

Vale ressaltar que, assegurar os direitos de aprendizagem das crianças favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo, a luz de propostas pedagógicas significativas que promovam a ludicidade para as crianças de 4 e 5 anos.

Os seis direitos de aprendizagem da Educação Infantil também se refletem na Educação Ambiental. Pois os campos de experiência integram práticas pedagógicas na esfera ambiental. As crianças são sujeitos ativos, que constroem seus saberes interagindo com as pessoas e culturas do seu tempo histórico. Nessas relações, elas exercem seu protagonismo e, assim, desenvolvem sua autonomia - fundamentos importantes para um trabalho pedagógico que respeita suas potências e singularidades. Nas interações com culturas e saberes, elas constroem suas identidades, suas preferências e seus modos de ver o mundo.

A BNCC reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentais na Educação Infantil, pois é por meio dele que as crianças exploram o mundo, expressam sentimentos e ideias, e constroem conhecimentos de forma ativa e significativa. Longe de ser apenas um passatempo, o brincar é visto como a principal forma de a criança interagir com seus pares e com os adultos, desenvolvendo habilidades essenciais como autonomia, criatividade, imaginação, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas.

Nesse sentido, a BNCC orienta que a escola crie espaços e tempos que garantam a livre exploração e o brincar de maneira intencional, permitindo que a criança seja protagonista de sua própria aprendizagem.

Aos campos de experiências definidos pela BNCC também refletem nos objetivos da Educação Ambiental, a consciência ecológica para desenvolver uma compreensão básica sobre o meio ambiente e a importância da preservação; inserir as definições de sustentabilidade e as práticas que podem contribuir com a preservação do meio ambiente; além de incentivar o contato direto com a natureza e assim promover o senso de responsabilidade ambiental.

Considerando os objetivos da pesquisa, é preciso levar em consideração as especificidades locais e culturais dessas comunidades. Isso porque as práticas pedagógicas devem respeitar e valorizar a cultura quilombola, integrando saberes tradicionais e promovendo a identidade cultural das crianças, como visto anteriormente. A implementação da BNCC deve ser flexível o suficiente para incorporar essas especificidades, garantindo que a educação oferecida seja relevante e significativa para as crianças quilombolas.

Há de se ressaltar que, mesmo com a BNCC aprovada, é importante não considerá-la de forma naturalizada, como se fosse apenas uma reorganização do currículo. É necessário verificar cuidadosamente, pois a mesma pode representar uma ameaça aos princípios que foram amplamente discutidos e que são defendidos pelo campo da infância.

Assim sendo, a BNCC não pode ser tratada como algo que precisa ser incorporado nos projetos pedagógicos e nos currículos das creches e pré-escolas de forma unificada, deve-se levar em consideração as especificidades locais das instituições educativas e das crianças que as frequentam. Como é o caso da comunidade quilombola, objeto da pesquisa.

A terceira versão da BNCC reduziu significativamente a presença da educação ambiental. Na versão anterior, ela era bem conceituada e considerada um tema especial, a ser trabalhado de forma interdisciplinar em todas as disciplinas, sendo mencionada 26 vezes. Porém, na versão final, a educação ambiental aparece apenas em uma nota de rodapé, deixando a critério das escolas o cumprimento das diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

O PNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, instituído pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, é a principal política pública brasileira voltada à promoção da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. O programa define a educação ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional, estabelecendo princípios, objetivos e diretrizes para integrar a temática ambiental nos currículos escolares, na formação de educadores e nas ações intersetoriais do governo.

Inclusive, o que se refere a interdisciplinaridade, que era extremamente estimulado na segunda versão, praticamente não é contemplado na terceira. A interdisciplinaridade passou de 23, para apenas 4 citações durante todo o documento da terceira versão. A interdisciplinaridade é um princípio destacado na

PNEA de 1999 (por exemplo, no Art. 10, que determina que a Educação Ambiental) "não deve ser implantada como disciplina específica..., devendo ser aplicada de maneira transversal e interdisciplinar".

À vista disso, deve ser observada como uma fonte que permite a análise e a compreensão do pensamento pedagógico, dos conhecimentos, das demandas sociais, das relações de poder e da estrutura sociopolítica da história do tempo presente do Brasil. Significa dizer que a BNCC não deve ser estudada como se fosse um texto neutro.

E sim o contrário, é essencial compreendê-la como um documento que descreve um contexto, repleto de valores e interesses concretos dos mais variados tipos e origens e que expressa intenções de se constituir uma nova realidade nacional com a contribuição dada pelo sistema educacional para a formação do cidadão (Pinto, 2019).

Concluo isso porque alguns movimentos de implementação acelerada da BNCC têm colocado o foco da organização do currículo da Educação Infantil apenas na listagem dos objetivos de aprendizagem que são apresentados no documento. Em muitos casos, a implementação da BNCC desconsidera tanto os processos de construção curriculares já realizados por escolas e municípios quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que estão em vigor.

É necessário, antes de tudo, pensarmos de que forma, o que estamos propondo se articula com as especificidades da Educação Infantil e com as DCNEI, aprovadas em 2009, e que possuem caráter mandatório.

Assim, considero importante um movimento na direção:

[...] de continuarmos afirmando as proposições que estão colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em 2009, e que ainda carecem de continuidade da discussão no âmbito das escolas de Educação Infantil e nos cursos de formação de professores(as). Esse empreendimento se faz necessário, uma vez que a BNCC, no que diz respeito à Educação Infantil, só terá algum sentido se estiver articulada com as DCNEI. Que façamos a discussão da BNCC, mas sem perder de vista as concepções que foram construídas e amplamente debatidas no campo da infância e da Educação Infantil. (Mota, 2019, p. 04)

É um movimento que precisamos continuar realizando, que diz respeito a uma forte problematização acerca da BNCC no campo da Educação Infantil. No caso específico do Brasil, se olharmos as políticas curriculares para a Educação Infantil, veremos que a ampliação das experiências, como possibilidade de organização curricular foi apontada no parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as DCNEI.

Fazendo um complemento importante, as DCNEI propõem uma concepção de currículo que difere, tanto de uma posição que destaca a transmissão unilateral do conhecimento pelos adultos, quanto de uma visão de que crianças devem ter acesso apenas ao que suas culturas infantis lhes apresentam.

Segundo o art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o currículo é concebido como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nessa concepção, o currículo é constituído pelo conjunto de situações cotidianas organizadas em cada unidade de Educação Infantil, com base em seu projeto pedagógico. O foco é mediar a formação pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades existentes entre as pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos de desenvolvimento, distúrbios orgânicos ou outros problemas de saúde, que impliquem cuidados e educação diferenciada.

Para tanto, as instituições de Educação Infantil precisam conhecer e trabalhar as diversas culturas que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares, suas crenças e manifestações e os saberes e especificidades de cada comunidade. Isto possibilita uma excelente oportunidade para constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil, no combate ao preconceito, ao racismo e às discriminações de gênero, étnico-racial, de classe social, entre outras.

Desse modo, é possível considerar que, o currículo da Educação Infantil não pode ser organizado, nem confundido com disciplinas ou áreas de conhecimento que, de forma fragmentada, são divididas e distribuídas entre cada campo de experiência. Como explicado anteriormente a temática ambiental é urgente, e por esse motivo pensar em resolver nossos problemas ambientais sem analisar quem, e de que forma é feita a apropriação da natureza; os modos de produção e consumo societários; e quais os valores que sustentam o antropocentrismo ou a percepção de que os seres humanos têm direitos exclusivos em relação às demais espécies.

A concepção de ensino que deve fundamentar uma prática pedagógica de educação ambiental é a crítica-transformadora. Essa abordagem vai muito além da simples transmissão de informações sobre a natureza ou de ações pontuais de reciclagem e conservação. Ela busca desenvolver nos estudantes uma consciência profunda sobre a complexidade da crise ambiental, que é vista não apenas como um problema ecológico, mas como uma questão ética, social, política e econômica.

Perante o exposto, entende-se a importância, de que as questões ambientais sejam trabalhadas nos processos educativos, definimos por Ambientalização Curricular o compromisso institucional com a formação ambiental de toda a sua comunidade em diferentes formatos, desde execução de projetos de extensão, de ensino e pesquisa, até a incorporação das temáticas ambientais em todas as disciplinas, a partir do entendimento de que é um assunto interdisciplinar.

Paixão *et al.* (2021, p. 35) define a Ambientalização Curricular como

Um processo contínuo de produção cultural que visa a formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores de justiça, solidariedade e equidade, aplicando os seguintes princípios: ética universalmente reconhecida e respeito pela diversidade.

Em síntese, é necessário que as questões ambientais sejam incorporadas nos processos educativos, em que a ciência se comprometa com a Ambientalização Interdisciplinar do Saber. Dessa maneira, o currículo é constituído pelo conjunto de situações cotidianas, organizadas em cada unidade de Educação Infantil com base em seu projeto pedagógico.

A finalidade é mediar a formação da criança, a partir de uma visão diversificada de mundo, e de um olhar que respeite as diversidades existentes entre as pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos de desenvolvimento, distúrbios orgânicos ou outros problemas de saúde que impliquem cuidados e educação diferenciada.

2.6 ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA BAHIA E DO REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SEABRA-BA

Como demonstrado, se impõe a urgência de tratar da Educação Ambiental na Educação Infantil, além de ser um direito fundamental e um pilar essencial para o desenvolvimento humano e social. Os documentos curriculares assumem um papel

importante na definição das diretrizes e orientações para o planejamento, a organização e a realização das atividades pedagógicas.

Agora, passa-se a analisar especificadamente os documentos curriculares da Bahia e do Município de Seabra, com a finalidade de identificar os conteúdos abordados na Educação Infantil, Educação Ambiental, e ambos no contexto da Comunidade Quilombola.

Foi possível notar que a educação ambiental é um tema cada vez mais relevante na sociedade contemporânea, e sua importância se reflete nos documentos curriculares de diferentes níveis educacionais. A Base Curricular Estadual (BCE) da Bahia, instituída em 2018, incorpora a Educação Ambiental como tema transversal, presente em todas as áreas do conhecimento. A BCE reconhece a importância da Educação Ambiental para a formação integral dos alunos, promovendo a compreensão das relações entre seres humanos e meio ambiente, a responsabilidade socioambiental e a participação na construção de um futuro sustentável.

Após a homologação da BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os Estados e o Distrito Federal começaram a reelaboração dos seus currículos, com a finalidade de assegurar as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver todos os anos.

Com a colaboração da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), foi feita uma grande mobilização nos 27 Territórios de Identidade, com as comunidades educativas, para subsidiar a elaboração da primeira versão do DCRB, envolvendo e orientando as equipes técnicas no processo de estudo e discussão do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB-BA), instituído em 2020, simboliza um marco histórico na educação baiana. Elaborado em um processo colaborativo com diversos setores da sociedade, o DCRB-BA redefine as bases curriculares para a Educação Básica no estado, em consonância com a BNCC e com as especificidades da realidade baiana.

O DCRB para a Educação Infantil tem como finalidade assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica.

O mesmo é uma orientação para que municípios do Estado da Bahia elaborem os seus currículos com convergência de princípios, intenções e temáticas contidas no

Referencial do Estado, para o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem a permanência e o sucesso dos estudantes na escola.

Concretiza-se, por meio de sua complementação, com os Currículos Escolares e os Planos de Ensino, no âmbito dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e, também, nas relações entre educadores e estudantes que devem comprometer-se com a aprendizagem como direito do sujeito e dever legal e social de todos.

O DCRB considera as diversas identidades que caracterizam a Bahia, atribuindo às escolas o desenvolvimento de competências voltadas à contextualização, ao aprofundamento e à construção das pluralidades e singularidades dos seus territórios. Nesse sentido, por se tratar de um documento para o Estado da Bahia, apresenta orientações que respeitem a autonomia dessas escolas como representantes de seu Território, evitando generalizações ou caracterização pormenorizada que causariam a exclusão de especificidades identitárias.

Assim, com o objetivo de orientar os educadores, a Política Curricular para o Estado da Bahia emerge de um campo de reflexões que se integram ao território percebido a partir de autores contemporâneos, cujo conceito vai além do território nacional ou mero espaço geográfico, concordando com Milton Santos, cujo pensamento apresenta a dimensão do território usado, que não se limita ao conjunto dos sistemas naturais, incorporando o lugar da identidade, ao sentimento de pertencer como sujeito histórico e político.

Com base nesses princípios, o DCRB para a Educação Infantil dá origem a um processo de contextualização, caracterização e inclusão de especificidades da identidade do Estado da Bahia e seus territórios, considerando uma natureza mais consolidada no próprio documento e, mais particularizada, nos Projetos Políticos Pedagógicos e Organização do Trabalho Pedagógico (planos de aula, projetos e sequências didáticas, entre outros).

Nesse sentido, é fundamental a atuação dos educadores na gestão escolar, no planejamento e na avaliação, para que esses fundamentos legais, pactuados pela educação baiana, permeiem o contexto social no qual ocorrem, e tornem “vivas” as competências e as habilidades que serão apresentadas neste documento (Brasil).

O DCRB tem como base as orientações normativas da BNCC, complementada à luz das diversidades e das singularidades do território baiano, de modo a colaborar com a (re)escrita dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares. Contém a expectativa de que os estudantes se tornem aptos para enfrentar os

desafios contemporâneos, em quaisquer contextos e/ou ambientes em que eles estejam, dentro do território baiano ou fora dele (Brasil).

O DCRB reafirma a configuração singular e plural do Estado da Bahia e aceita trabalhar com os seus desafios socioeducacionais, face à complexa realidade socioeconômica, geopolítica, cultural, e às demandas dos espaços escolares advindas destes (Brasil).

Nesse sentido, é importante que as escolas e suas comunidades reflitam sobre a compreensão do Currículo como uma tradição inventada, como um artefato socioeducacional, que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes e atividades, visando mediar processos formativos. Formação que se implica e se configura pela construção de qualificações constituídas na relação com os saberes eleitos como formativos.

Enquanto uma construção socioeducacional é articulada com outros processos e procedimentos pedagógico-educacionais, o Currículo atualiza-se (os atos de Currículo) de forma ideológica, e, nesse sentido, veicula uma formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do Currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluto, nem sempre sólido (âmbito das brechas inovadoras e das criações cotidianas).

É assim que o Currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas com o saber, vivendo e instituindo poderes. Nesse movimento, cultiva perspectivas éticas e políticas, ao realizar opções pedagógicas e optar por determinados valores, os quais se revelam no cerne das construções e orientações das escolas e devem estar assumidos como fundamento de suas ações.

Estruturado pelos Campos de Experiência na Educação Infantil, o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental prevê, também, em sua constituição, abertura e flexibilidade para que as escolas e seus educadores possam conjugar outras experiências curriculares, pertinentes e relevantes, tendo como critério para a escolha pedagógica dessa conjugação, modelos curriculares pautados em pedagogias ativas e de possibilidades emancipacionistas, que devem permear os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e as ações pedagógicas, tais como reuniões, planejamentos e horas dedicadas ao objeto das aprendizagens da comunidade escolar.

Torna-se imperativo um Referencial Curricular que considere o contexto sócio histórico e as múltiplas identidades culturais das comunidades, na perspectiva de valorizar os conhecimentos tradicionais do seu povo, incentivar e potencializar as produções de conhecimentos elaboradas pelas unidades escolares de todos os Territórios de Identidade do Estado, para garantir o direito de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, transformando realidades e fazendo valer a justiça social com mais igualdade de oportunidades.

Os Currículos dos Estados e Municípios, conforme preconizam os princípios e diretrizes da LDB, DCN, PNE, reafirmados na BNCC, precisam reconhecer “que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2017), ou seja, numa perspectiva de formação integral e integradora dos sujeitos.

O DCR – Bahia contempla e articula os conhecimentos científicos às temáticas da contemporaneidade, por meio dos Temas Integradores, em escala local, regional e global, em uma perspectiva de promover o desenvolvimento de cidadãos autônomos, responsáveis, engajados e imbuídos na formação de uma sociedade mais justa, sustentável, equânime, igualitária, inclusiva e laica.

E o Município de Seabra, em sua Proposta Curricular Municipal (PCM), elaborada em 2020, complementa e contextualiza a Base Comum Estadual (BCE), dando foco à Educação Ambiental. A PCM discorre sobre propostas pedagógicas específicas para cada área do conhecimento, considerando as particularidades do contexto local e os desafios socioambientais da região.

Ao comparar os documentos curriculares da Bahia e do Município de Seabra sobre Educação Ambiental, percebe-se que ambos reconhecem sua importância para a formação integral dos alunos. Assim como na Base Comum Estadual (BCE) e na proposta curricular municipal, a Educação Ambiental é abordada de forma transversal em todas as áreas do conhecimento. O objetivo é desenvolver competências e habilidades que promovam a compreensão das relações entre seres humanos e o meio ambiente, a responsabilidade socioambiental e a participação na construção de um futuro sustentável.

Ambos os documentos tratam da Educação Ambiental. A Educação Ambiental, um dos Temas Integradores do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, é definida pela Lei Estadual nº 12.056/2011, como o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e

coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando a uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra, principalmente no que concerne à fauna, à flora e aos recursos hídricos.

Diante do cenário global, em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciadas na prática social, cabe às unidades escolares incluir os princípios da Educação Ambiental de forma integrada aos objetos de conhecimentos obrigatórios, como forma de intervenção ampla e fundamentada para o exercício pleno da cidadania, conforme destacado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, estabelecidas pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

A PCM apresenta uma contextualização da Educação Ambiental, considerando as características e os desafios socioambientais específicos do município de Seabra. A PCM oferece propostas pedagógicas mais detalhadas para cada área do conhecimento, facilitando o planejamento e a execução das atividades pelos professores. A PCM incentiva o envolvimento da comunidade escolar e local nas ações de Educação Ambiental, promovendo a participação social e a construção de um senso de pertencimento.

E nessa linha, possibilita o ensino com uso de metodologias ativas e participativas, com ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação, dando suporte à estruturação da sala invertida, que podem contribuir para ressignificar a prática docente nos diferentes níveis educacionais. Desse modo, as práticas pedagógicas dirigidas à educação para a sustentabilidade, por intermédio da exemplificação e experimentação, observação ativa e intervenção via atividades de ensino e extensão, poderão auxiliar numa maior conscientização para o cuidado e zelo socioambiental.

Essa abordagem se articula com a educação infantil em uma escola quilombola, pois permite que as crianças se envolvam ativamente em suas aprendizagens, utilizando Tecnologias de Informação e Comunicação para explorar e entender seu ambiente.

Ao adotar práticas pedagógicas que enfatizam a exemplificação, experimentação, observação ativa e intervenções educativas, a escola quilombola não apenas promove o conhecimento, mas também empodera as crianças, ajudando-as a reconhecer sua identidade cultural e a importância da sustentabilidade em suas comunidades. Essa conexão entre educação, cultura e meio ambiente é fundamental para formar cidadãos conscientes e críticos, preparados para enfrentar os desafios socioambientais.

Há de ressaltar que essas práticas se somarão ao esforço global liderado pela Organização das Nações Unidas para o alcance da Agenda 2030, por meio das metas, dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Assim, a Educação Ambiental no Ensino Infantil se representa um caminho essencial para a construção de uma geração consciente e comprometida com a preservação do meio ambiente.

Isso pode acontecer através de abordagens contextualizadas, lúdicas e participativas, as crianças desenvolvem a consciência ambiental, a responsabilidade socioambiental e o senso crítico, preparando-se para os desafios do futuro.

As abordagens de Educação Ambiental no Ensino Infantil desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Analisando os documentos curriculares da Bahia e do Município de Seabra, nota-se que há diretrizes importantes para a implementação de práticas pedagógicas eficazes que promovam a consciência ambiental, e a responsabilidade socioambiental.

Além da Educação Ambiental, também aborda a Educação Escolar Quilombola, com foco na valorização das questões étnico-raciais e identitárias, a partir da valorização da identidade afrodescendente. A Educação Escolar Quilombola (EEQ) exige uma pedagogia própria e observa a especificidade étnico-cultural, o contexto local e o percurso histórico de cada comunidade, observando os princípios constitucionais já abordados, e os princípios que regem a Educação Básica brasileira, tanto nas escolas quilombolas como nas escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Figura 1: Escola Municipal da comunidade quilombola de Vão das Palmeiras



Fonte 1: Autora

No ano de 2003, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica.

Posteriormente, foi criado o documento que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelecendo a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo, subsidiando novas práticas pedagógicas de combate ao racismo, preconceito e discriminação no processo de formação da sociedade brasileira.

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram incluídas na Resolução CNE/CEB nº 8 para a Educação Escolar Quilombola. Em 2013, a Bahia implementou as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola frente a Resolução CEE/CEB nº 68/ 2013.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 8/ 2012 (Brasil), escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola, e Educação Escolar Quilombola compreende a educação praticada nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Sendo assim, trata-se de uma educação diferenciada na qual a realidade, as discussões sobre identidade e cultura e a memória coletiva devem ser trabalhadas a partir da história de luta e resistência desses povos, bem como, dos seus valores, referenciais e marcos civilizatórios.

A modalidade de Educação Escolar Quilombola engloba alguns princípios e direitos constitucionais e fundamentais, tais como: direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; direito à educação pública, gratuita e de qualidade; respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social pelas comunidades quilombolas; reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; respeito aos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas, dentre outros (Brasil, 2013).

Figura 2: Escola Municipal da Comunidade Quilombola (parte interna)



Fonte 2: Autora

As Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola defendem, em seu art. 29, que o currículo deve abranger os “modos da organização dos tempos e espaços escolares das atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades”.

Existe a referência à necessidade de flexibilização na organização curricular, no que diz respeito à articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a parte diversificada, no sentido de garantir a relação entre o conhecimento escolar e os saberes tradicionais, aqueles conhecimentos produzidos pelas comunidades quilombolas. Outro ponto importante, se refere à inclusão das comemorações nacionais, regionais e locais no currículo.

Chamamos atenção para um último ponto - o Estado da Bahia publicou, em 2013, o documento que estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, no Sistema de Ensino da Bahia, que aprofunda como os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implantar, monitorar e garantir a implementação da Educação Escolar Quilombola. O Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental se vale dessas orientações para sua efetiva implementação no contexto escolar quilombola.

Com o intuito de requalificar práticas exercidas pelos integrantes da comunidade escolar em prol da construção de uma sociedade mais justa, fraterna, equânime, inclusiva, sustentável e laica, emergem os Temas Integradores do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Esses temas preservam uma abordagem de interesse social, prática recorrente no fazer de muitas escolas, cumprindo, assim, o importante papel político e pedagógico nos espaços formais de humanização, promovendo discussões e reflexões sobre os enfrentamentos de violações de direitos e das mazelas sociais, evidenciando as necessidades dos estudantes. Dessa forma, os Temas Integradores buscam fazer com que a aprendizagem seja dotada de sentido e significado, estabelecendo ligação entre os componentes curriculares e áreas do conhecimento.

2.7 O QUE NOS DIZ O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O PPP é um documento das instituições de ensino, e o mesmo define quais são os princípios, diretrizes, metas e estratégias para a gestão e o desenvolvimento do processo educativo. Entretanto, Veiga (2022, p. 14), pontua que vai além de um aglomerado de planos, mas, sim, deve ser constituído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos.

O mesmo é fundamental no que diz respeito, à organização educacional, no qual fundamenta e orienta as ações de uma instituição de ensino para a construção

de uma educação de qualidade. Este projeto é um documento importante para as instituições de ensino, como: escolas e universidades, e o mesmo define quais são os princípios, diretrizes, metas e estratégias para a gestão e o desenvolvimento do processo educativo.

Nas palavras de Veiga (2022, p. 14):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Azevedo (2021), explica a definição do PPP a partir do seu desmembramento - Projeto significa: algo que se tem a intenção de executar. Político significa algo relacionado ao coletivo, com a participação do cidadão. E pedagógico: com fins educacionais. O PPP tem seu fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil), na qual prevê em seu artigo 12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Padilha (2002) elucida ainda que o PPP da escola pode ser entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que define princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. E ao desenvolvê-lo, as pessoas ressignificam suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação.

O PPP abarca um aspecto político, uma vez que, aborda essas questões relacionadas à educação, como os valores, visão de mundo, ideias educacionais e o relacionamento da instituição com a sociedade. Em síntese, são as escolhas políticas e filosóficas da comunidade educativa. O que acaba definido a identidade da instituição. Assim, o projeto está relacionado com um compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

O PPP é norteado por cinco princípios, são eles: a igualdade; a qualidade; a gestão democrática; a liberdade; e a valorização do magistério. Com relação ao princípio igualdade, a mesma significa ter igualdade no acesso e permanência na

escola. E a igualdade deve ser aplicada no tocante ao ingresso quanto na permanência da escola. Na lição de Veiga (2022, p. 18): “Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade”.

O princípio da qualidade visa buscar a aplicação de qualidade para todas as pessoas no âmbito escolar, em outras palavras, não deve ter nenhum tipo de privilégio de minorias econômicas e sociais. O princípio da gestão democrática é consagrado pela Constituição Federal, e abarca as dimensões pedagógicas, administrativa e financeira. A gestão democrática exige uma mudança prática na administração da escola, com o objetivo de enfrentar as questões de exclusão, reprovação e a não permanência do aluno em sala de aula.

Ante o exposto do que é este documento conceitualmente, para dentro do PPP da escola foi possível fazer as seguintes observações: O mesmo não menciona diretamente a educação ambiental na educação infantil; contempla os seis direitos de aprendizagem da BNCC, porém, apenas nos direitos “brincar e explorar” aparecem as palavras - elementos da natureza; Comunica o brincar como sem dúvida a principal atividade infantil, sobre a concepção de alfabetização na educação infantil, documentação pedagógica, avaliação, mas, não explicita possibilidades de práticas pedagógicas voltadas a educação ambiental na educação infantil.

2.8 DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, O ESPAÇO ESCOLAR E A AGENDA 2030

A partir da década de 1970, ficou evidente a necessidade da educação ambiental, para evitar a destruição dos recursos naturais e consequentemente do planeta. No Brasil, a educação ambiental ganhou destaque após anos de luta dos ambientalistas, dando-se início ao reconhecimento em âmbito nacional na década de 1990, com a Lei nº 9.795, em 27 de abril de 1999, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental. E, desde meados do século XX, a consciência ecológica vem aumentando, ganhando apoio, gerando políticas públicas e leis ambientais (Philippi Jr., 2014).

A necessidade de abordagem da educação ambiental, decorre dos problemas ambientais que começaram a surgir na sociedade, dado que, com a evolução da sociedade, aumentou-se a população e a necessidade de produção de mais alimentos, casa, hospitais, eletrodomésticos, escolas, automóveis, etc. E, com o

avanço social, surgiram as novas tecnologias que afetam diretamente o meio ambiente, com a poluição do ar, do solo, da água, bem como também das consequências disso em nosso planeta Terra.

Philippi Jr. (2014) esclarece que a educação ambiental é a forma como a sociedade adquire consciência, conhecimento e valores sociais relacionados ao meio ambiente, e, a partir disso, executam práticas que visam a preservação do meio ambiente, uma vez que é possível mudar a realidade quando se tem conhecimento dos problemas.

Nesse mesmo sentido, esclarece Barbieri (2011), a educação ambiental é um importante instrumento de política pública determinado pela Constituição Federal de 1988, pela Política Nacional do Meio Ambiente e pela Política Nacional de Educação Ambiental.

À vista disso, a educação ambiental é cada vez mais indispensável em todos os âmbitos sociais. Como abordado, o interesse crescente por essa prática se deve ao aumento dos problemas ambientais, que requerem ações urgentes de todos os agentes sociais.

Para alcançar esse fim, a educação ambiental deve ser uma constante, não apenas no cotidiano das escolas, mas em todo o meio social, a fim de garantir a conservação do meio ambiente e a sustentabilidade.

A educação ambiental pode ser compreendida como processo de formação educacional, presente em todos os níveis de ensino, que prepara o estudante para se tornar um sujeito ativo em seu meio, integrado aos demais agentes sociais na partilha de conhecimento e de ações (Santos, 2023).

Complementando, Ibrahim (2014, p. 74) enfatiza:

A Educação Ambiental é um poderoso instrumento capaz de acabar com a ignorância ambiental e proporcionar meios e ideias para a superação dos problemas existentes entre proteção do meio ambiente, o progresso e o desenvolvimento de um país. O desenvolvimento e o progresso devem caminhar juntos com a proteção ao meio ambiente; caso contrário, colocaríamos em risco a própria existência humana.

[...]

A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional que deve ser realizado em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não formal. O Poder Público deve definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, bem como deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

Assim, a abordagem da educação ambiental vem adquirindo, por meio de investigações, a crescente presença entre as áreas e as linhas de pesquisa dentro do campo da educação. Além disso, a área do meio ambiente conquista e assume a possibilidade de se somar como mais um enfoque epistemológico, incorporando, de forma decisiva, as contribuições das ciências humanas (Ruscheinsky, 2012).

A inclusão da educação ambiental nas instituições de ensino precisa ser concebida de forma interdisciplinar, isto é, em conjunto com a ecologia, a história, a geografia, sociologia, entre outras áreas, para assim identificar e criar propostas pedagógicas eficazes.

Nesse mesmo sentido, Ruscheinsky (2012, p. 15) aduz “aprender e se iniciar na educação ambiental significa começar a refletir a partir de problemas que nosso próprio cotidiano, nossa razão, nossos questionamentos nos colocam, um caminho aberto a todos. ”

Significa que as atividades ao ar livre podem promover uma série de reflexões contextualizadas sobre os processos, históricos e atuais, que “modelam” as paisagens e as nossas relações com o meio ambiente e, como resultado, contribuem para a formação do nosso lugar. “Lugar é constituído de muitas dimensões, tanto naturais (geológica, geográfica, química, física, biológica etc.) quanto sociais (política, ética, econômica, sociológica, científica etc.)” (Santos, 2023).

A educação no âmbito escolar tem papel fundamental de relacionar os conteúdos à compreensão e à participação ativa da dinâmica do espaço local. Essa aproximação resulta em melhor apreensão dos conteúdos escolares e em maior valorização do lugar, pelo conhecimento desse espaço e o desenvolvimento de atividades de cunho socioambiental.

A inclusão do espaço local na prática educacional abre oportunidades, desde a manutenção e a extensão de áreas preservadas até a recuperação de áreas degradadas, assim como a de criar instrumentos para a troca de saberes, com base na integração de diferentes agentes sociais (Santos, 2023).

Sendo assim, a realização de atividades pedagógicas frequentes voltadas à implementação da educação ambiental no cotidiano escolar compõe um subsídio de extrema importância na articulação dos conteúdos programáticos com a realidade local.

A Agenda de 2030 da ONU é um plano global para ser alcançado até 2030, buscando assim um mundo melhor para todos os povos e nações. A Assembleia Geral

das Nações Unidas, realizada em Nova York, em setembro de 2015, com a participação de 193 estados-membros, estabeleceu 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (Brasil, 2015).

Em seu preâmbulo (Brasil, 2015, p. 5):

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Todos os países e todos os grupos interessados, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da privação e a sanar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar medidas ousadas e transformadoras que se necessitam urgentemente para pôr o mundo em um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nessa jornada coletiva, comprometemo-nos a não deixar ninguém para trás.

São 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com 169 metas associadas que são integradas e indivisíveis. Se tratando de um comprometimento mundial a ação comum e a um esforço por meio de uma agenda política tão ampla e universal visando o desenvolvimento sustentável, dedicando-nos coletivamente à busca do desenvolvimento global e da cooperação com benefícios mútuos, que podem trazer enormes ganhos para todos os países e todas as partes do mundo (Brasil, 2015).

Figura 3: Lista com os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da ONU



Fonte 3: ONU Brasil

Como alguns objetivos relacionados a essa pesquisa determinam:

Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e o saneamento para todos;
Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;

O compromisso assumido pelos países com a agenda envolve a adoção de medidas ousadas, abrangentes e essenciais para promover o Estado de Direito, os direitos humanos e a responsividade das instituições políticas (Brasil, 2015).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) têm relação direta com a Educação Infantil, pois essa etapa da educação é fundamental para formar valores, hábitos e atitudes voltados ao bem-estar coletivo e à sustentabilidade desde os primeiros anos de vida.

O ODS 3, ao abordar a saúde e bem-estar, dialoga com práticas pedagógicas que promovem alimentação saudável, higiene, movimento e cuidado emocional das crianças.

O ODS 4 está diretamente ligado ao direito à educação de qualidade, inclusiva e equitativa, sendo a Educação Infantil o primeiro passo desse processo. Sendo esse o ODS que rege toda pesquisa por vislumbrar educação de qualidade, que corrobora diretamente para práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas para as crianças.

O ODS 6, que trata da água e saneamento, pode ser trabalhado com as crianças por meio de atividades que incentivem o uso consciente da água, higiene pessoal e cuidado com o ambiente escolar.

E por último, o ODS 15 que fortalece a importância de promover o respeito à natureza, através de experiências pelas crianças a partir práticas pedagógicas relacionadas a educação ambiental, como hortas, reciclagem e observação da biodiversidade. Assim, a Educação Infantil contribui ativamente para a construção de uma cultura sustentável e cidadã desde a infância.

Para os desdobramentos dos procedimentos da pesquisa, a próxima seção detalha os caminhos metodológicos realizados.

2.9 INVESTIGAR E APRENDER: O CADERNO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

O que move as crianças? O que pensam? Como pensam? O que gostam? Quais são seus interesses? O que pensam sobre o meio ambiente que as cercam? O que pensam e sabem sobre a natureza? Qual a relação das crianças com a natureza do lugar onde vivem?

Crianças gostam da novidade, da descoberta. São movidas pela curiosidade. Querem todas as respostas para suas inquietações, demonstram seus desafetos e descontentamentos, bem como, o contrário.

O menor se torna gigante em sua imaginação fértil. Tudo é brincadeira, tudo vira festa e investigação. Criança, em sua essência, é um ser em desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, que interage com o mundo ao seu redor de forma intensa, curiosa e espontânea. Sua relação com a natureza é profunda, instintiva e essencial para seu crescimento integral.

Desse modo, a natureza é um ambiente riquíssimo e fecundo para gerar aprendizagens significativas na infância, pois desperta a curiosidade, estimula os sentidos e convida à exploração constante.

Em contato com o mundo natural, as crianças observam fenômenos, formulam hipóteses, experimentam e constroem conhecimentos de forma vivencial e integrada. Pedras, folhas, água, vento, animais e plantas tornam-se recursos didáticos vivos, que promovem o desenvolvimento da linguagem, do pensamento científico, da coordenação motora e do cuidado com o meio ambiente.

Assim, ao interagir com a natureza, a criança aprende não apenas sobre o mundo, mas também sobre si mesma e sobre o valor da vida em todas as suas formas.

Por conseguinte, como fruto dessa pesquisa acadêmica, foi elaborado um caderno pedagógico que se constitui como material educativo, com o intuito de apoiar, orientar e enriquecer a prática pedagógica de professores, professoras e das crianças em contextos escolares.

O mesmo pode ser utilizado na etapa da educação infantil a serviço do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando sua função acerca da organização do trabalho escolar.

Nesse sentido, como a pesquisa realizada corrobora para práticas pedagógicas ambientais no fomento da abordagem educação ambiental na educação infantil, tendo

em vista as experiências ambientais, a luz da realidade local das crianças, bem como do direito de aprender das mesmas, uma vez que a conexão das mesmas com a natureza é natural e vital.

O caderno pedagógico foi produzido através de duas oficinas pedagógicas de 16 horas, as quais foram usadas estratégias através da leitura do poema de Manoel de Barros intitulado “árvore”, leitura de literário – “O menino e as águas” de Iolanda Brandão, levantamento de saberes prévios da professora sobre a educação ambiental e ações realizadas na escola, rodas de conversa sobre a comunidade quilombola de Vão das Palmeiras, listagens de suas potencialidades para a construção colaborativa de uma sequência didática em parceria com a professora da unidade escolar.

A educação ambiental na educação infantil é de grande importância porque contribui para a formação de uma consciência ecológica desde os primeiros anos de vida.

Nessa fase, a criança está construindo valores, hábitos e formas de se relacionar com o mundo, e por isso é um momento ideal para trabalhar temas ligados ao meio ambiente de forma lúdica, significativa e transformadora, como afirma (FREIRE 1997) que "A escola é, por excelência, um espaço onde se deve discutir seriamente a realidade social, econômica, política e cultural."

O caderno pedagógico intitulado “Investigar e Aprender: a água que parou de brotar”, foi estruturado a partir das seguintes frentes presentes no sumário. Apresentação, dedicatória, epígrafe. As seções foram pensadas em aspectos consoantes com a pesquisa, organizados a luz de textos teóricos, a partir dos títulos abaixo:

- A relação das comunidades tradicionais com a natureza que aborda com brevidade relação intrínseca e de profundo respeito com a natureza, da qual dependem diretamente para sua subsistência e reprodução cultural. Seus saberes ancestrais e práticas cotidianas integram o ser humano ao ambiente.
- Entrevista com a Professora: tecendo saberes para elaboração da proposta didática que revela o pensar e fazer da mesma acerca de práticas pedagógicas ambientais realizadas pela mesma.
- Fiando saberes... um elo entre comunidade local e aprendizagens ambientais que de maneira breve ressalta a relevância de temáticas ambientais sendo necessárias para o fortalecimento identitário e sentimento de pertencimento das crianças para com o lugar em que vivem, tendo a própria comunidade local é um solo fértil para adquirir vários saberes e caminho para novas aprendizagens ambientais.
- A importância da educação ambiental na educação infantil que está a serviço da conscientização das crianças ensinando-as a construir valores, hábitos e formas de se relacionar com o mundo, e por isso é um momento ideal para trabalhar temas ligados ao meio ambiente de forma lúdica, significativa e transformadora.

- A prática pedagógica como pilar da aprendizagem significativa, que sintetiza a relação da prática docente a serviço de experiências ambientais das crianças na educação infantil.
- Principais razões da importância da educação ambiental na infância que lista algumas aprendizagens e comportamentos ambientais significativos e potentes na infância.
- A relação da Educação Ambiental e a Educação Infantil a partir dos seis direitos de aprendizagem, explicitando cada direito a oportunidades de experiências, tendo em vista a abordagem ambiental.
- Sequência Didática desdobradas em o que é essa modalidade organizativa, a elaboração da sequência junto a professora intitulada *"Fui no Itororó... Cadê a nascente que estava aqui?"* com vistas a uma realidade da comunidade e algumas dicas para possíveis possibilidades de ampliação da proposta.
- Ao final, um pouco sobre como se avalia na educação infantil que difere dos anos iniciais e as referências bibliográficas utilizadas.

A sequência didática produzida nasceu da entrevista realizada com a professora, a qual foram coletas informações relevantes que foi a fonte de inspiração para a elaboração da mesma na oficina pedagógica.

A sequência didática - é uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico, que envolve a articulação de um conjunto de atividades planejadas em uma ordem lógica e progressiva, com o objetivo de desenvolver aprendizagens específicas ao longo do tempo.

A mesma parte de um diagnóstico inicial das necessidades e saberes prévios dos alunos, define objetivos claros de aprendizagem e propõe etapas sucessivas que conduzem a uma meta comum, respeitando os ritmos e contextos do grupo. Mais do que uma simples sequência de tarefas, essa abordagem valoriza a continuidade, a intencionalidade pedagógica, propósitos didáticos e comunicativos e a articulação entre teoria e prática.

Assim, como afirma Zabala (1998, p. 123) que "A sequência de atividades deve ser concebida como uma proposta de situações de aprendizagem organizadas em uma determinada ordem com o objetivo de favorecer a construção de conhecimentos significativos."

Planejar sequências didáticas, torna o processo de ensino mais significativo, pois favorece a construção processual do conhecimento, a ampliação de repertórios e o aprofundamento de habilidades, também facilita intervenções mais precisas, personalizadas e coerentes com os objetivos educacionais.

Além disso, promove a integração entre diferentes campos de experiência ou áreas do conhecimento, possibilitando que a aprendizagem se dê de forma contextualizada, interdisciplinar e com sentido para os alunos.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais, por exemplo, uma sequência didática pode partir de uma história, de uma situação-problema, de uma investigação sobre a natureza ou de uma situação do cotidiano da turma, transformando-se em um rico percurso de exploração, expressão e descoberta.

Dessa forma, planejar por meio de sequências didáticas fortalece a intencionalidade do educador, enriquece o trabalho pedagógico, e assegura experiências mais profundas e transformadoras para as crianças.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

Este estudo adotou a abordagem qualitativa, o tipo de pesquisa adotamos o estudo de caso, utilizando a técnica de entrevista semiestruturada, por abordar uma investigação que busca compreender um fenômeno inserido em seu contexto real, tendo em vista à necessidade de um estudo mais aprofundado.

Sobre a pesquisa qualitativa, explica a autora Sílvia Casa Nova (2020, p. 85):

Na pesquisa qualitativa, podemos realizar análises, debruçando-nos sobre um material escrito ou não, avaliando frequências de termos ou ideias, tentando entender o significado das predominâncias e ausências no contexto estudado. Também podemos analisar o discurso (escrito, áudio, vídeo, imagens etc.), tentando captar as intenções do autor do discurso ao proferi-lo de determinada maneira. A análise, de maneira geral, envolve todo o processo da pesquisa qualitativa e, quaisquer sejam os métodos empregados, o resultado da análise será influenciado pelas perspectivas do pesquisador.

Sendo essa pesquisa a luz de uma abordagem qualitativa, a escolha do método estudo de caso é justificada por ser uma professora, em uma turma única de educação infantil em uma comunidade quilombola, a qual buscamos indicadores frente a temática. Lüdke e André (1986, p. 18), ampliam essa compreensão ao afirmarem que: “Os estudos de caso visam a descoberta, [e] mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”.

Com relação ao caminho da pesquisa adotado para a coleta de dados, foram escolhidos, uma entrevista semiestruturada e a análise documental.

No primeiro momento, uma revisão sistemática da literatura. Através da pesquisa de revisão para a fundamentação teórica, foi possível realizar o estudo sistematizado desenvolvido a partir do material já produzido e publicado, como o de livros específicos sobre o assunto, doutrinas jurídicas, legislações, artigos científicos, revistas científicas e material impresso (Furtado, 2014).

O foco da investigação é compreender como as práticas pedagógicas de uma professora através da abordagem da educação ambiental acontece na turma de educação infantil em uma escola pública municipal quilombola. O estudo de caso é considerado por Lüdke e André (1986), uma estratégia rica para a pesquisa qualitativa na área educacional, por permitir a análise profunda e detalhada de um sujeito ou situação específica.

Em um segundo momento da pesquisa, para coleta de dados, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora, como principal instrumento, propiciando à professora narrar suas experiências, porém guiada por um roteiro de perguntas voltadas para a prática pedagógica, tendo em vista a educação ambiental. De acordo com Gil (2008), a entrevista semiestruturada favorece a obtenção de dados significativos, pois permite ao entrevistador explorar aspectos subjetivos e contextuais da prática docente.

Essa técnica de pesquisa favorece a obtenção de dados significativos, permite explorar aspectos subjetivos e contextuais. A professora entrevistada possui mais de cinco anos de atuação na mesma escola, o que contribuiu para a riqueza do material coletado. A entrevista realizada foi transcrita de maneira fidedigna.

Ante o exposto, buscamos mapear possíveis propostas pedagógicas que enfatizem temáticas ambientais presentes no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e analisar alguns documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular, Documento Curricular Referencial da Bahia, Referencial Curricular Municipal de Seabra e a implicação destes, nas práticas pedagógicas na Educação Infantil em especial na educação ambiental.

Os critérios de inclusão foram dados algumas questões relevantes. Por ser uma escola municipal pública no campo, localizada em uma comunidade quilombola, já reconhecida e certificada pela Fundação Palmares, possui apenas uma turma de educação infantil com crianças de 4 e 5 anos juntas, pela experiência da professora regente que atua na escola há muitos anos no segmento da educação infantil.

A mesma é graduada em pedagogia e é especialista em educação infantil, o engajamento e dedicação da docente que se desloca todos os dias para dar aula nessa escola e por acreditar que tudo começa pela conscientização das crianças frente a educação ambiental, bem como na importância de uma educação transformadora e crítica a serviço de um mundo melhor.

Os primeiros contatos com a entrevistada foram através de visitas informações na escola para compartilhar e informar sobre a pesquisa em questão e seus propósitos, bem como conhecer o espaço escolar e a turma da educação infantil a qual a docente atua. De maneira respeitosa, fazer os primeiros contatos para que a entrevistada se sentisse segura foi de suma importância.

E, por fim, buscamos mapear possíveis propostas pedagógicas que enfatizem temáticas ambientais presentes no Projeto Político Pedagógico, bem como no plano de ensino da unidade escolar.

Figura 4: Dia da Entrevista



Fonte 4: Autora

Figura 5: Oficina Pedagógica



Fonte 5: Autora

3.2 LÓCUS DA PESQUISA

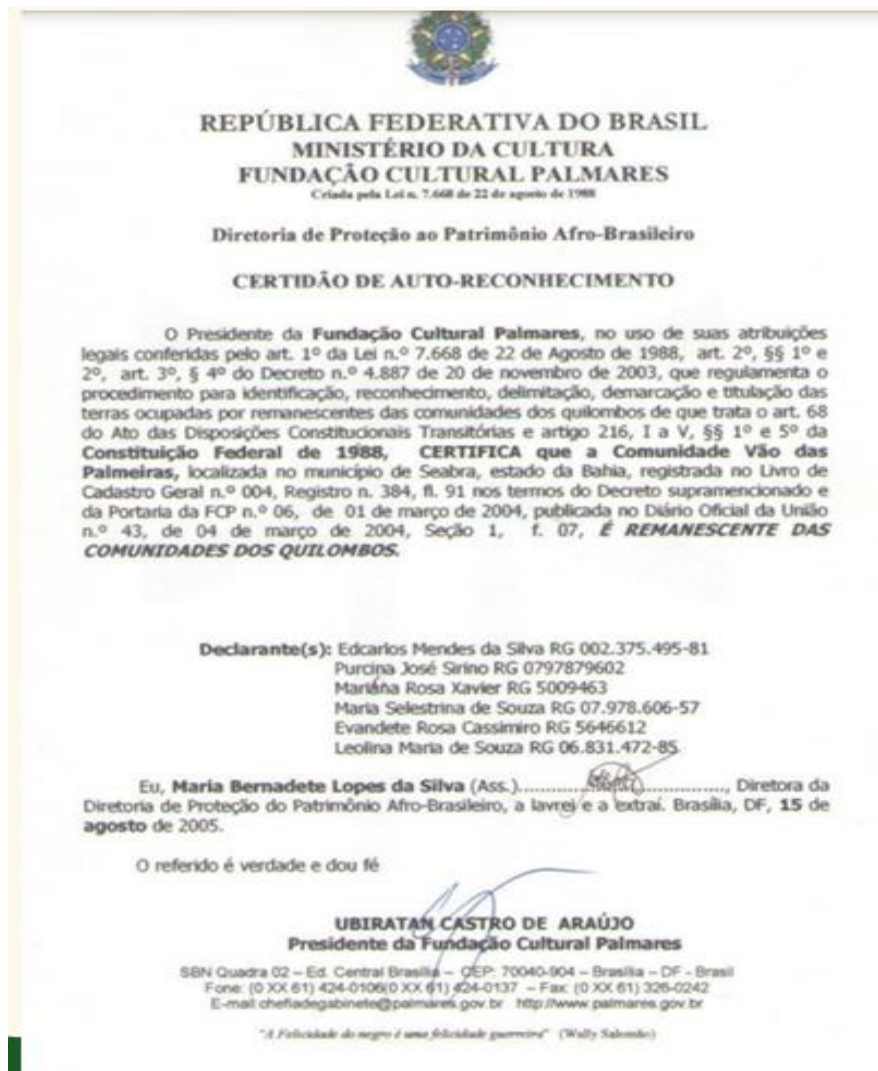
O lócus desta pesquisa foi a Escola Municipal Valdomiro Gaspar de Souza, localizada em Vão das Palmeiras, comunidade remanescente de quilombos, a 04 km da escola núcleo e 22 km da sede do município. É uma escola pública/municipal em Seabra-BA, localizada na comunidade remanescente de quilombos. Nessa instituição de ensino de educação básica, há o funcionamento das etapas da educação básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A comunidade quilombola de Vão das Palmeiras foi reconhecida e titularizada pela Fundação Cultural Palmares em 2005 e foi legalizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que definem Comunidades Quilombolas, os grupos étnicos predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais, com uma trajetória histórica própria.

O certificado foi emitido pela portaria nº 39/2005 de 30 de setembro de 2005 e o quilombo mede 1.023 hectares onde habitam 430 famílias, cerca de 1.000 pessoas

permanentes com base nos diálogos com o líder da comunidade a partir do último senso.

Figura 6: Certidão de Auto-Reconhecimento





REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da **Constituição Federal de 1988**, **CERTIFICA** que a **Comunidade Vão das Palmeiras**, localizada no município de Seabra, estado da Bahia, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 004, Registro n. 384, fl. 91 nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, **É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS.**

Declarante(s): Edcarlos Mendes da Silva RG 002.375.495-81
 Purcippa José Sirino RG 0797879602
 Mariána Rosa Xavier RG 5009463
 Maria Selestrina de Souza RG 07.978.606-57
 Evandete Rosa Cassimiro RG 5646612
 Leolina Maria de Souza RG 06.831.472-85

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.),....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília, DF, **15 de agosto de 2005.**

O referido é verdade e dou fé


UBIRATAN CASTRO DE ARAÚJO
 Presidente da Fundação Cultural Palmares

SBN Quadra 02 – Ed. Central Brasília – CEP: 70040-904 – Brasília – DF – Brasil
 Fone: (0 XX 61) 424-0106(0 XX 61) 424-0137 – Fax: (0 XX 61) 326-0242
 E-mail: chefiadegabinete@palmares.gov.br <http://www.palmares.gov.br>

"A Felicidade do negro é uma felicidade guerrilha" (Wally Salomão)

Fonte 6: Autora

Figura 7: Registro

REGISTRADO

CARTÓRIO DO REGISTRO DE IMÓVEIS
ANOTAÇÕES
 Prot. 13.114 Livro nº 1.8 Fls. 216
 Registro Geral nº 2.885 Fichas de
 Mat. nº 5524 Registro nº 03
 Seabra 13 de Novembro de 2014

ESTADO DA BAHIA

Cidade de Seabra

TÍTULO Nº 548939

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, com fundamento legal no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, no art. 51 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado da Bahia e nas normas dispostas na Lei Estadual nº 12.910, de 11 de Outubro de 2013, e de acordo com o constante do Processo de Reconhecimento de Domínio de Terras Ocupadas por Comunidade Remanescentes de Quilombos nº 432.392-0, reconhece a propriedade definitiva das terras públicas estaduais, rurais e devolutas que ocupa a Comunidade Remanescente de Quilombos denominada **VÃO DAS PALMEIRAS**, outorgando

à **ASSOCIAÇÃO DOS REMANESCENTES DE QUILOMBO DE VÃO DAS PALMEIRAS**, associação comunitária legalmente constituída, CNPJ 06.923.545/0001-27, o Título de Domínio Coletivo e pró-indiviso, gravado com cláusulas de inalienabilidade, impenhorabilidade e imprescritibilidade, da área de terras com 1.822 ha 01 a 50 ca, localizada no lugar denominado **VÃO DAS PALMEIRAS**, no Município de **SEABRA**, Comarca de **SEABRA**, com os limites e confrontações seguintes:

COMUNIDADE DO RIACHO, COMUNIDADE DE ANGICAL, ESTRADA VICINAL, COMUNIDADE DO VELAME, COMUNIDADE CAPÃO DAS GAMELAS, E OUTROS

, conforme planta e memorial descritivo anexos.

O presente título é firmado em 02 (duas) vias, aceitando o outorgado todos os seus termos.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 19 de NOVEMBRO de 2014

O GOVERNADOR _____

O SECRETÁRIO _____

O COORDENADOR EXECUTIVO _____

Fonte 7: Autora

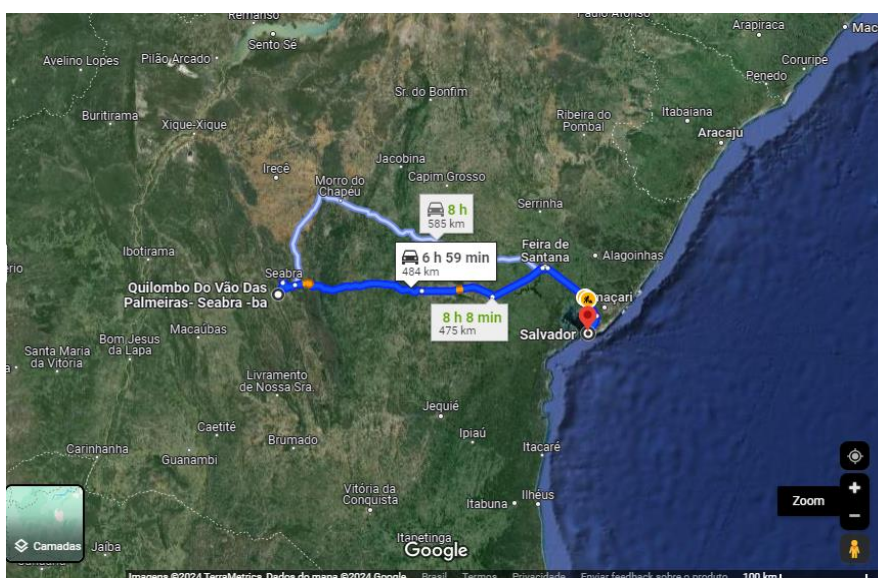
Esta área geográfica tem uma grande relevância geográfica e ambiental, caracterizada por sua diversidade de ecossistemas, formações rochosas, cachoeiras e uma rica biodiversidade. Local que será possível ter uma melhor análise das práticas pedagógicas na EA.

Figura 8: Mapa



Fonte 8: Chapada Diamantina Bahia

Figura 9: Mapa



Fonte 9: Imagem de Satélite - Google Maps

A Escola Municipal é localizada na comunidade quilombola em Vão das Palmeiras, e atende a 88 alunos e alunas. Possui esse nome por ter muitas palmeiras e estar localizada em um espaço vasto um “vão”.

Em 1975, o Sr. José Alves de Souza Ourives, no ano de 1975, contratou a professora Maria Madalena Cavalcante para lecionar e ofereceu sua casa para que a

escola funcionasse e, dessa forma, seus filhos e outras crianças da comunidade pudessem estudar sem deslocar-se da comunidade.

A escola recebeu o nome de Escola Municipal Santa Rita, cuja extensão era de aproximadamente vinte e quatro metros quadrados. A mesma era deficiente em muitos sentidos e estabeleceu como meta, simplesmente alfabetizar. Era fiscalizada por um órgão chamado ASTEN (sigla citada no PPP e não está em extenso) e recebia poucos recursos públicos, como Cadernetas e alguns Livros Didáticos.

A escola está localizada em um ambiente cercado por uma paisagem natural, inserida no contexto sobre meio ambiente e a luta pela sustentabilidade. A escolha desta escola como *lócus* da presente pesquisa foi motivada pela relevância social, ambiental, econômica e acadêmica. Uma vez que no início de sua implementação, a referida instituição tinha uma calamitosa defasagem de recursos.

Os alunos sentavam-se no chão revestido de lajes (pedras rústicas e irregulares), em esteiras de palhas de coqueiros ou em bancos rústicos de madeira. Alguns alunos/as que possuíam cadeiras, traziam de casa. Não havia banheiros. Durante o dia, a escola contava com a luz da claridade natural e, à noite, com o apoio de candeeiros e/ou lampiões.

Durante certo tempo, funcionou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), período em que a merenda era precária, constituindo-se como uma novidade, pois a mesma, era distribuída em pequenas remessas, apenas duas ou três vezes por ano.

Com aumento do número de alunos, uma casa de farinha comunitária que tinha na comunidade passou a ser utilizada como sala de aula, que foi reformada em duas salas de aula, dois banheiros, cozinha e almoxarifado. Hoje, a escola atende alunos da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) até o 5º ano, em classes multisseriadas.

Além do contexto histórico, esta instituição de ensino apresenta relevância sociocultural. A escola está no centro da educação infantil do quilombo, exercendo um papel fundamental na educação e também na valorização cultural da região. No que concerne a sua relevância econômica e a infraestrutura do local expressa as condições locais.

Com relação aos recursos didáticos, a escola conta com vários jogos pedagógicos, globo, mapas, arcada dentária, um aparelho de TV 20 e um aparelho de TV 42, um aparelho de DVD, uma câmera digital, dois aparelhos de som (micro system), caixa amplificadora, uma impressora e uma copiadora, um projetor de imagem

e um notebook. Estes recursos são utilizados de acordo com as necessidades dos professores em suas respectivas turmas.

A estrutura física da escola é constituída por três salas de aula, sendo que uma fica afastada, cantina com dois espaços para guardar os utensílios e os alimentos, almoxarifado e dois banheiros.

A escolha da Escola Municipal se fundamenta em todos os aspectos citados, como social, econômico, acadêmico e principalmente ambiental, na qual tem-se uma oportunidade de investigar as práticas pedagógicas em Educação Ambiental neste contexto específico da escola, dentro de uma comunidade quilombola.

3.3 PARTICIPANTE

O sujeito da pesquisa é uma professora da educação infantil, regente da única turma de ensino da Escola Municipal Valdomiro Gaspar de Souza, da comunidade quilombola de Vão das Palmeiras. A escolha da professora como sujeito da pesquisa se deu em razão de ser a única docente da unidade escolar que atua na classe mencionada, e, também, em virtude da prática no processo educativo e no desenvolvimento das práticas pedagógicas sobre educação ambiental.

No cotidiano do trabalho docente, a professora, foi o sujeito que esteve à frente do processo educativo, pois a mesma é quem pesquisa, planeja e avalia as práticas pedagógicas que serão abordadas na educação ambiental. E esta pesquisa tem o propósito de analisar como as práticas pedagógicas da professora na Educação Infantil, numa comunidade quilombola podem contribuir para a aprendizagem dos alunos e alunas no ensino da Educação Ambiental.

A finalidade da análise das práticas pedagógicas no ensino infantil da Educação Ambiental da professora nesse território escolar, situado em uma comunidade Quilombola, com ênfase na aprendizagem das crianças na primeira etapa da educação básica, se deu por compreender que as comunidades de povos tradicionais têm um olhar e um tratamento diferenciado para com a natureza, o que poderia contribuir para essa pesquisa, e principalmente por ser a única professora do segmento na escola, e por atuar à algum tempo na instituição.

A única turma da educação infantil da escola totaliza em 18 crianças. Sendo composta por 3 crianças de 4 anos e 15 crianças de 5 anos. Essas crianças em sua maioria são filhos de pais agricultores, responsáveis pela produção de alimentos para

suas famílias, sua comunidade e também para seu sustento, que ainda utilizam práticas agrícolas ancestrais e sustentáveis.

As crianças estudam no turno matutino, são muito espertas, adoram brincar, desenhar e escrever, uma vez que a comunidade que é um fértil território educativo e propicia o brincar, viver experiências diversas, interagir com outras crianças e adultos, bem como o meio ambiente que as cercam.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Esta etapa permite interpretar as informações coletadas a partir dos objetivos propostos e do referencial teórico escolhido. Nesta pesquisa, os dados alcançados por meio de análise de alguns documentos e de uma entrevista com roteiro, foram analisados com o intuito de compreender como a abordagem da educação ambiental é vislumbrada a luz de práticas pedagógicas voltadas para a educação infantil.

O processo de análise perseguiu os princípios da abordagem qualitativa, a partir da organização, interpretação e codificação dos dados, que foram estabelecidas a partir de categorias analíticas que orientam a leitura crítica e interpretativa dos resultados.

No Projeto Político Pedagógico da unidade escolar Valdomiro Gaspar de Souza, do quilombo de Vão das Palmeiras, localizada em Seabra/Bahia, a educação ambiental não é mencionada diretamente na educação infantil. No entanto, o PPP contempla os seis direitos de aprendizagem da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e especificamente nos direitos de "brincar e explorar", são mencionadas as palavras "elementos da natureza".

O documento comunica que o brincar é a principal atividade infantil e aborda a alfabetização, documentação pedagógica e avaliação, mas não detalha explicitamente possibilidades de práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental na educação infantil.

As ações investigativas frente a análise de alguns documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Referencial Curricular Municipal de Seabra (RCMS) acerca da abordagem da educação ambiental na educação revelaram que a BNCC destaca a importância da abordagem de temas contemporâneos, como a educação ambiental (Lei nº 9.795/1999), de forma transversal e integradora nos currículos e propostas pedagógicas.

Embora o documento mencione a educação ambiental como um tema relevante que afeta a vida humana em escala local, regional e global, e que deve ser incorporado desde a Educação Básica, a seção específica sobre a Educação Infantil (Capítulo 3) aborda principalmente os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e os campos de experiências, sem detalhar explicitamente a abordagem ambiental.

O Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil (DCRB) apresenta a Educação Ambiental como um dos "Temas Integradores" para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. É definida pela Lei Estadual nº 12.056/2011 como um conjunto de processos permanentes e contínuos de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos e atitudes.

O documento enfatiza que o ensino de Ciências deve contribuir para que as crianças compreendam o mundo em que vivem e suas múltiplas relações biológicas, físicas, químicas e históricas, buscando a integração do conhecimento para que percebam o elo entre as partes. O estudo do meio é citado como um facilitador para considerações sobre as experiências de espaço e tempo.

O Referencial Municipal Curricular específico para a Educação Infantil de Seabra-BA, aborda indiretamente a educação ambiental ao mencionar a importância da exploração de "temas vivos, suas transformações e inter-relações". O documento ressalta que as práticas diárias podem ser formativas para as crianças, especialmente quando o cotidiano é planejado para atender às suas necessidades.

Além disso, destaca que as crianças devem viver "experiências de investigação que permitam a ela construir procedimentos para a exploração de materiais, apropriando-se desse conhecimento em favor de suas produções estéticas e lúdicas".

Embora não use o termo "educação ambiental" de forma explícita, a ênfase na exploração do ambiente, na investigação e na construção de conhecimentos sobre o mundo natural sugere uma abordagem que favorece a sensibilidade e o entendimento das relações com a natureza desde a primeira infância.

Quadro comparativo da implicação dos documentos curriculares analisados frente a educação ambiental na educação infantil:

BNCC	DCRB	RCMEI
Embora não detalhe explicitamente as práticas	Este documento aborda a Educação Ambiental	Aborda indiretamente a educação ambiental ao

pedagógicas para a educação ambiental na Educação Infantil, aborda a temática de forma transversal. As práticas podem ser inferidas a partir dos princípios gerais e dos campos de experiências: • Abordagem transversal: Integrar a educação ambiental em diferentes campos de experiências, como "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" e "Corpo, gestos e movimentos". • Conexão com a sustentabilidade: Promover experiências que desenvolvam nos alunos a consciência para fazer escolhas e intervenções conscientes pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum. • Valorização do conhecimento científico: Desde a Educação Infantil, preparar as bases para que as crianças, futuramente, desenvolvam um "novo olhar sobre o mundo que os cerca" por meio da aproximação gradativa aos processos de investigação científica. • Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Assegurar os direitos de convivência, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que podem ser contextualizados com	como um "Tema Integrador" e sugere práticas que visam a formação de valores e conhecimentos: • Processos permanentes e contínuos de formação: Práticas que promovam a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos e atitudes relacionadas ao meio ambiente. • Ensino de Ciências integrador: Desenvolver práticas que ajudem os estudantes a compreender o mundo em suas múltiplas relações biológicas, físicas, químicas e históricas, buscando a integração do conhecimento para que o estudante perceba o elo entre as partes (natureza e sociedade). • Ensino de Geografia com foco na interação sociedade-natureza: Práticas que abordem a organização do espaço e as interações humanas com a natureza, permitindo que os alunos construam saberes a partir do local onde vivem. • Estudo do meio: Utilizar o estudo do meio como ferramenta pedagógica para facilitar a compreensão das experiências de espaço e tempo, e a relação com o ambiente local. • Formação individual e coletiva: Promover atividades que desenvolvam a consciência ambiental	mencionar a importância da exploração de "temas vivos, suas transformações e inter-relações". • Exploração do ambiente: Práticas que incentivam a criança a explorar ativamente o ambiente ao seu redor, incluindo a natureza. • Investigação: Atividades que permitem às crianças construir procedimentos para a exploração de materiais, apropriando-se desse conhecimento em favor de suas produções estéticas e lúdicas. • Experiências com temas vivos: Abordar temas que remetem às transformações e inter-relações no ambiente, estimulando a curiosidade e a observação. • Relação com o corpo e o ambiente: Considerar o corpo da criança como parte integrante do ambiente e promover experiências que a ajudem a se relacionar com o espaço físico. • Estímulo ao imaginário: Assegurar que as experiências das crianças alimentem o imaginário, o que contribui para a compreensão do mundo e, futuramente, para sistematizações científicas. • Planejamento do cotidiano: Organizar as práticas diárias de forma a atender às necessidades das crianças, incluindo o
--	---	--

temas ambientais, por exemplo, ao brincar com elementos da natureza ou participar de projetos sobre o meio ambiente.	tanto no nível individual quanto no coletivo, incentivando a colaboração e a responsabilidade compartilhada.	contato e a interação com o ambiente.
--	--	---------------------------------------

Em síntese, os documentos sinalizam que a educação ambiental na educação infantil é vista como um tema transversal e integrador, focada na sensibilização, reflexão e construção de valores relacionados à sustentabilidade, ao bem comum e à compreensão das relações entre sociedade e natureza. Isso é propiciado por meio da exploração do ambiente, práticas investigativas e a integração de conhecimentos de diversas áreas.

O PPP da Escola Valdomiro Gaspar de Souza, no que tange à Educação Infantil, estabelece uma base pedagógica que, embora não detalhe um plano de ensino específico para a educação ambiental, aborda princípios que podem fundamentar práticas nesse campo.

O documento enfatiza que a Educação Infantil tem como finalidade o "desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". A escola busca a "formação integral dos estudantes" e se preocupa com a "construção de um caráter de cidadão consciente das questões sociais, da vida em comunidade e de seus próprios sentimentos".

Essa abordagem desde a Educação Infantil é vista como fundamental para que as crianças se tornem "jovens mais conscientes e adultos mais responsáveis", como destaca Libâneo (1994), que o PPP deve ser um guia para a ação educativa, orientando as práticas pedagógicas e a organização da escola de forma a garantir a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos.

A metodologia na Educação Infantil, baseia-se na concepção de que "cuidar e educar" são ações indissociáveis. O PPP adota o "Referencial Curricular de Educação Infantil" do município de Seabra como base metodológica, que, por sua vez, está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

O currículo é concebido como um conjunto de práticas que articulam experiências, saberes e conhecimentos, tendo como eixos norteadores a interação e o brincar.

Dentro dessa estrutura, o "Plano de trabalho das crianças" para a Educação Infantil, embora não esmiúce aspectos voltados para a educação ambiental, está inserido na proposta de "Organizar metodologias nas propostas pedagógicas" que refletem as formas de desenvolver o trabalho de cuidar e educar no cotidiano.

A expectativa é que as atividades e o ambiente sejam organizados para que as interações ocorram de forma rica, permitindo que as crianças se sintam seguras, protegidas, saudáveis, e "produzam, transformem e se apropriem, de forma crítica e autônoma, de linguagens, conhecimentos, instrumentos, procedimentos atitudes, valores, costumes e práticas da cultura em que estão inseridas". Nessa perspectiva, considerando a interação social e o brincar, afirma Oliveira que (2011, p.22):

A ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu / Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Mas tal noção vai além disso e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações. Assim, a atividade em parceria na realização de atividades culturais concretas – tais como: construir um brinquedo com sucata, consolar alguém, escrever uma carta, preparar um seminário, verificar a origem de um defeito em uma máquina, editar um texto no computador etc. – constitui uma condição necessária para a formação das funções psíquicas caracteristicamente humanas.

Assim, a educação ambiental na Educação Infantil, segundo este PPP, estaria imersa em uma abordagem pedagógica mais ampla que visa a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, por meio do cuidado, da interação e do brincar, sem um plano de ensino de educação ambiental como uma disciplina separada, mas como um tema transversal integrado à formação integral da criança.

Considerando a entrevista semiestruturada realizada com a professora participante desta pesquisa, foi possível perceber que a mesma desenvolve em sua rotina com as crianças, algumas práticas pedagógicas que envolvem temas ambientais, buscando promover, ainda que de forma simples, uma conscientização sobre a importância do cuidado com a natureza e com o local onde residem.

Suas atividades incluem, por exemplo, rodas de conversa sobre a preservação do meio ambiente, cuidados com o lixo, projeto de investigação sobre árvores (projeto de rede), alguns animais, observação da natureza no entorno da escola e a problemática da dengue. Conforme trecho da entrevista com a professora:

E quando trabalha com a educação infantil, mostrando como cuidar do ambiente, como ter uma educação ambiental, principalmente qualquer lixo que a gente joga, mostrar pra criança que já começa dentro da escola. Se joga um lixo no chão, pra onde vai esse lixo? Porque muitos não sabem onde vão esse lixo, para onde vai esse lixo. Então, a criança tem que aprender na base. E a educação infantil, para mim, é um ponto primordial de trabalhar a educação ambiental.

Tais práticas demonstram sensibilidade e preocupação com o tema, além de um esforço em despertar, desde cedo, valores de respeito e responsabilidade ambiental nas crianças. O depoimento da professora revela a importância da educação ambiental desde a Educação Infantil, percebendo a infância como fase crucial para o desenvolvimento da conscientização ambiental.

Ao focar no "onde vai esse lixo", a professora não está apenas transmitindo um conceito, mas instigando a curiosidade e a reflexão crítica nas crianças, incentivando-as a questionar e a compreender as consequências de suas ações.

De acordo com o depoimento da professora, essa abordagem prática e investigativa na Educação Infantil, corrobora com a ideia de Sorrentino de que a educação ambiental não se resume ao "saber", mas envolve "como agir" e "como ser" em relação ao meio ambiente. A vivência e a experiência direta, como o ato de não jogar lixo no chão da escola e compreender seu ciclo, embora pareça ser algo simples e desimportante, torna a aprendizagem significativa e ajuda a enraizar valores ambientais que se estenderão por toda a vida da criança.

Em outro momento da entrevista, ao ser questionada sobre a importância do meio ambiente e do trabalho da educação ambiental, considerando às experiências das crianças na Educação Infantil, a docente respondeu:

Igual eu falei na pergunta anterior, quando a gente trabalha com as crianças da educação infantil e a gente começa a notar pra ela qual a importância do meio ambiente para a nossa sobrevivência, porque muitos não entendem que quando a gente não tem uma educação ambiental de qualidade, isso se torna prejudicial no futuro. E se ele não cuidar do ambiente deles hoje, do meio ambiente hoje, como cuidar das plantas, como cuidar da floresta, dos rios, nascentes, da terra, isso vai prejudicar eles no futuro. Por exemplo, a água. A água é primordial para a nossa sobrevivência. Se a gente não cuidar dela hoje e eles tiverem noção, cuidado, de cuidar da água hoje, igual, por exemplo, nós fizemos um projeto árvore, onde aprenderemos todo tipo de árvore.

O depoimento da professora evidencia um entendimento aprofundado e prático da educação ambiental, ao destacar a relação intrínseca entre o meio ambiente e a sobrevivência humana. Sua preocupação em mostrar às crianças "a importância do meio ambiente para a nossa sobrevivência" e as consequências de não "cuidar do

ambiente deles hoje" revela uma perspectiva que vai além da transmissão de informações, promovendo uma conscientização sobre a interdependência entre o ser humano e a natureza.

O exemplo do projeto "árvore", no qual as crianças aprendem sobre "todo tipo de árvore", ilustra uma aprendizagem experiencial de conexão com a natureza, estimulando a curiosidade e desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais.

Ao alertar para o "prejuízo no futuro" caso não haja cuidado com a água, as plantas e os rios, a professora demonstra uma visão alinhada à perspectiva de Sorrentino, que defende que a educação ambiental deve promover um senso de responsabilidade e compromisso com a sustentabilidade socioambiental, compreendendo as interconexões entre a natureza, cultural, produção e consumo.

Tal postura dialoga com o pensamento de Paulo Freire, que, em sua pedagogia libertadora e crítica, concebe a educação não como um ato de "depositar" informações, mas como um processo de problematização da realidade que leva à conscientização e, conseqüentemente, à transformação social.

Quando questionada sobre a participação em formação, cursos ou palestras voltadas para a educação ambiental, a professora destacou a importância dessas iniciativas e mencionou ter participado de alguns eventos, ainda que não focados exclusivamente em uma única disciplina.

A docente enfatizou ter se beneficiado de palestras ministradas por estudantes universitários da própria comunidade, e de um curso mais abrangente que reuniu professores de diversas localidades, bem como de algumas ações pontuais promovidas pela rede municipal.

Essas experiências formativas reforçaram sua convicção de que uma educação ambiental pautada no cuidado com o meio ambiente é essencial no presente, a fim de prevenir consequências negativas que poderão se manifestar no futuro.

A professora destaca que o conhecimento adquirido nessas formações foi diretamente aplicado em sua prática pedagógica, evidenciando a relevância da formação continuada para o desenvolvimento da consciência ambiental nas crianças. Nesse sentido, Nóvoa (2001, p.22) no livro "O Professor e a Formação de Professores" afirma que:

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria

que ensinam e possuem um certo jeito de comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável.

A fala de Nóvoa não se configura como uma crítica direta à desvalorização do papel docente, mas, de forma implícita, reforça a necessidade de uma formação que vá além do domínio técnico, abarcando as múltiplas dimensões da prática docente, teóricas, experienciais, culturais, ideológicas e simbólicas.

A formação continuada constitui, portanto, o meio pelo qual professores e professoras podem ampliar sua visão e capacidade de intervenção, tornando-se mediadores mais eficazes e transformadores no processo de aprendizagem. Sem a formação continuada, como os professores poderão qualificar sua prática pedagógica para garantir uma aprendizagem significativa?

Para Nóvoa, a formação inicial, por si só, não é suficiente para preparar os educadores diante dos desafios em constante transformação da prática pedagógica, sendo a formação continuada um pilar essencial para a qualidade da educação.

Essas práticas, no entanto, surgem muito mais de sua iniciativa pessoal, de saberes acerca da comunidade, de algumas propostas pedagógicas de rede e de experiências vivenciadas do que de um conhecimento sistematizado na área de educação ambiental.

A professora relata que não possui formação específica nesse campo e que, por isso, sente-se limitada quanto à profundidade com que poderia explorar o tema com as crianças.

Ela reconhece que poderia desenvolver projetos mais estruturados e interdisciplinares, caso tivesse mais conhecimento teórico e prático sobre as abordagens pedagógicas voltadas para o meio ambiente que dialoga com Freire (1996) que diz: "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática", como demonstra a professora, em determinando momento da entrevista, ao mencionar a questão do desmatamento:

Porque hoje, não sei se vocês estão sabendo, mas tá tendo uma lei, que aqui mesmo não vão, o João Batista, eles trouxeram uma formação, trouxeram muitas coisas, ele já passou pra mim, que o exemplo, você tem um terreno, se você desmata um hectare de 10 árvores, todo mundo vivo, você tem que plantar essas 10 árvores em outro lugar. Por quê? Porque matou ali para fazer uma roça, mas eles têm que entender. Matou ali, mas tem que replantar, porque aquela floresta não pode ficar assim. E tem que ter um limite, não pode desmatar o resto. Então eu acho que essas formações seriam muito boas para que as crianças venham a ter consciência da importância que é o meio ambiente para nós.

Nesse sentido, a ausência de formação contínua em educação ambiental é apontada por ela como um dos principais entraves para a ampliação de suas ações. Apesar da vontade de fazer mais, a falta de suporte institucional e de oportunidades formativas específicas na área acabam restringindo suas possibilidades de atuação.

Considerando o mapeamento de práticas pedagógicas realizadas pela professora voltadas para a educação ambiental na turma de educação infantil, foi possível perceber os seguintes aspectos:

- **Abordagem Transversal e Contínua:** A professora enfatiza que a educação ambiental não é trabalhada como uma disciplina isolada, mas de forma contínua e integrada ao cotidiano da escola e da comunidade. Ela acredita que a educação ambiental "já começa tendo educação dentro de casa, na comunidade, e principalmente dentro da escola".
- **Início na Educação Infantil:** A professora destaca a Educação Infantil como "a base, é o princípio" para o trabalho com a educação ambiental, pois é nesse estágio que as crianças devem aprender a cuidar do ambiente e entender as consequências de suas ações.
- **Conscientização sobre Descarte de Lixo:** Ensina às crianças sobre o destino do lixo jogado no chão, mostrando a elas que o lixo tem um impacto e perguntando "Para onde vai esse lixo?". Isso visa desenvolver a responsabilidade em relação aos resíduos.
- **Foco na Importância do Meio Ambiente para a Sobrevivência:** Trabalha a compreensão de que o cuidado com o meio ambiente (plantas, florestas, rios, nascentes, terra, água) é "primordial para a nossa sobrevivência" e que a falta de cuidado hoje trará prejuízos futuros.
- **Projetos e Temas Específicos:**
 - **"Projeto Árvore":** Um projeto de rede no qual "todos nós da Educação Infantil" participaram. Envolveu pesquisa de campo para mostrar às crianças árvores que morreram ou estão morrendo, explorando as causas (naturais ou humanas). O projeto buscou "saber o porquê. Conhecer sobre as árvores. Conhecer sobre as origens. Por que são frutíferas, por que não são? Por que muitos estão morrendo? Por que muitos têm transição?". Ele também abordou o desmatamento e a importância do replantio, citando uma lei sobre a necessidade de plantar novas árvores.
 - **Discussões sobre a Dengue:** Devido ao "grande foco de dengue" na comunidade, a professora abordou o cuidado com o descarte do lixo e sua relação com a proliferação do mosquito, mostrando o impacto do lixo na saúde e no ambiente.
 - **"Bichos de Jardim":** Outro projeto de rede com contexto investigativo, que levou as crianças a pesquisar os bichos em jardins de escolas e comunidades. O objetivo era entender quais bichos estão em extinção e o porquê, associando à destruição causada pelo ser humano.
 - **Pesquisas de Campo:** A professora utiliza a pesquisa de campo como uma prática pedagógica essencial. Exemplos incluem visitas a locais para observar árvores mortas ou morrendo e explorar a realidade de

nascentes que desapareceram na comunidade, como a do Vão das Palmeiras.

- **Articulação com a Realidade Local:** As práticas pedagógicas são contextualizadas com a realidade da comunidade do Vão das Palmeiras, abordando questões como a nascente que não existe mais e a história local do "Palmeirá" (um lugar que tinha muitas palmeiras e hoje não).
- **Estímulo à Curiosidade e Investigação:** As atividades buscam despertar a curiosidade das crianças sobre os fenômenos naturais e as consequências das ações humanas no ambiente, incentivando a investigação e a busca por respostas.
- **Diálogo e Conscientização Familiar:** A professora relata que as crianças levam para casa o que aprendem na escola sobre o cuidado ambiental, sugerindo um engajamento inicial que se estende ao ambiente familiar e comunitário.

Diante desse cenário, fica evidente a necessidade de investimentos em formação continuada que contemplem a educação ambiental de maneira mais efetiva. Entretanto, a experiência da professora comunica que há interesse e disposição para trabalhar o tema com as crianças a partir de seus conhecimentos e algumas proposições da rede municipal, mas também revela o quanto a ausência de formação específica voltada para a temática limita a ação docente, como corrobora Nóvoa (2017):

Compreende que os saberes docentes são interligados com as disciplinas científicas e com as práticas e trabalhos nas instituições educacionais. Tal movimento mostra a relação entre o que o docente é e o que ensina, e manifesta o necessário processo de reconfiguração pedagógica - entre convergência e colaboração da teoria e da prática, em momentos de reflexão e de pesquisa, num todo que envolve suas dimensões pessoal, profissional e institucional.

Assim, para que práticas ambientais se tornem mais frequentes, estruturadas e significativas no contexto escolar, é fundamental que os profissionais da educação tenham acesso a conhecimentos, metodologias e espaços formativos coletivos de troca que fortaleçam sua atuação pedagógica, fomentem novos saberes acerca das temáticas ambientais para que essas sejam desdobradas no chão da sala de aula, a luz de práticas pedagógicas significativas e assegurem o direito de aprender das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: RUMO A UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENRAIZADA E FORTALECIDA

A análise aprofundada dos dados coletados nesta pesquisa, pautada em pesquisa qualitativa, buscou compreender como a abordagem da educação ambiental é construída no contexto da educação infantil, com um foco particular nas práticas pedagógicas.

A interpretação das informações provenientes de documentos curriculares e de entrevista revelou nuances significativas sobre o tema, permitindo uma reflexão crítica sobre a integração da educação ambiental no currículo e na prática docente.

Em síntese, o arcabouço documental revela uma consistente base teórica e legal para a inclusão da educação ambiental na educação infantil, promovendo-a como um tema transversal e integrador, focado na sensibilização, reflexão e construção de valores de sustentabilidade e responsabilidade socioambiental.

Assim, a análise do PPP específico da Escola Valdomiro Gaspar de Souza, do quilombo de Vão das Palmeiras, em Seabra/Bahia, apresentou uma lacuna significativa. O mesmo não menciona diretamente a educação ambiental na educação infantil.

Embora contemple os direitos de aprendizagem da BNCC, e os direitos de "brincar e explorar" mencionem "elementos da natureza", o documento não detalha explicitamente as possibilidades de práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental para a primeira infância.

Essa ausência no documento norteador da escola sugere um desafio na transposição das diretrizes macro para a realidade micro do planejamento pedagógico local.

A entrevista semiestruturada realizada com a professora da unidade escolar quilombola trouxe à luz as práticas pedagógicas de educação ambiental que, de fato, ocorrem na rotina com as crianças. As observações e relatos da docente demonstram uma notável iniciativa pessoal e uma preocupação genuína em promover a conscientização ambiental.

No entanto, apesar da riqueza e relevância dessas práticas, a entrevista também expôs um ponto crucial: as ações pedagógicas da professora, embora valiosas, emergem muito mais de sua iniciativa pessoal, de saberes populares sobre a comunidade, de algumas propostas pedagógicas de rede e de experiências

vivenciadas, do que de um conhecimento sistematizado e aprofundado em educação ambiental.

A professora relata a ausência de formação específica na área como um dos principais entraves para a ampliação e estruturação de suas ações. Ela reconhece que, com maior conhecimento teórico e prático em abordagens pedagógicas voltadas para o meio ambiente, poderia desenvolver projetos mais robustos, interdisciplinares e com maior profundidade.

A falta de suporte institucional e de oportunidades formativas específicas em educação ambiental, é apontada como uma limitação significativa. Apesar da clara disposição e interesse em aprofundar o trabalho com as crianças, a ausência de um investimento contínuo em formação, restringe as possibilidades de atuação docente.

Essa realidade é um reflexo do descompasso entre as diretrizes curriculares que preconizam a educação ambiental e a efetiva instrumentalização dos educadores para implementá-la de forma consistente e abrangente.

Ressaltamos uma tensão entre o ideal normativo e a realidade prática da educação ambiental na educação infantil na unidade escolar investigada. Enquanto os documentos curriculares (BNCC, DCRB, RCMEI) estabelecem um arcabouço consistente para a integração transversal da educação ambiental, o PPP local mostra-se menos explícito, gerando um espaço para a iniciativa individual do docente, que, embora louvável, carece de um suporte mais robusto e sistematizado.

A professora da escola, com sua sensibilidade e esforço, demonstra o potencial transformador das práticas pedagógicas quando contextualizadas à realidade local e baseadas na interação e investigação.

Projetos como "Árvore" e "Bichos de Jardim", e as discussões sobre o descarte de lixo e a Dengue, são exemplos concretos de como a educação ambiental pode ser vivenciada de forma significativa na primeira infância. Essas práticas contribuem não apenas para a conscientização ambiental, mas também para o desenvolvimento de valores de respeito, responsabilidade e cuidado com o meio ambiente e a comunidade. Segundo Freire (1989):

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século.

A principal implicação deste estudo aponta para a necessidade premente de investimentos em formação continuada para os educadores da Educação Infantil. É fundamental que esses profissionais tenham acesso a conhecimentos teóricos e práticos, específicos em educação ambiental, que lhes permitam ir além da iniciativa pessoal e desenvolver abordagens mais estruturadas, interdisciplinares e aprofundadas.

Essa formação deve contemplar metodologias ativas, a valorização do saber popular e a integração da educação ambiental com os demais campos de experiência da Educação Infantil, fortalecendo a autonomia docente e a qualidade do ensino.

Além da formação, o suporte institucional é crucial. A revisão e o detalhamento dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, de modo a explicitar as práticas e o "plano de ensino" da educação ambiental na educação infantil, seriam passos importantes para garantir a intencionalidade pedagógica e a continuidade das ações. A articulação entre as diretrizes curriculares mais amplas e o planejamento local deve ser aprimorada, assegurando que os princípios da educação ambiental sejam transpostos de forma efetiva para o cotidiano da sala de aula.

Portanto, em última análise, a educação ambiental na educação infantil é um alicerce para a construção de uma sociedade mais consciente e sustentável. Ao investir na formação e no suporte aos educadores que atuam na primeira infância, estamos cultivando nos futuros cidadãos não apenas o conhecimento, mas também a sensibilidade, o respeito e a responsabilidade necessários para cuidar do nosso planeta.

A experiência da professora de Vão das Palmeiras serve como um poderoso testemunho da dedicação docente, ao mesmo tempo em que sublinha a urgência de políticas públicas e institucionais que verdadeiramente capacitem os profissionais da educação a tecerem, de forma plena, os saberes e práticas ambientais desde os primeiros anos da vida escolar.

Entende-se que uma prática pedagógica adequada para a educação ambiental na educação infantil deve se fundamentar em aspectos como a contextualização e realidade local partindo do universo em que a criança está inserida, propor situações pedagógicas que favoreçam o protagonismo infantil a partir da interação e investigação para que construa seu próprio conhecimento, haja vista uma prática pedagógica intencional e sistematizada que precisa ser planejada, como também práticas integradas ao currículo de maneira transversal e interdisciplinar.

Portanto, assegurar a formação contínua e permanente docente implica diretamente na prática pedagógica de qualidade. A professora entrevistada demonstra uma grande dedicação, mas a ausência de formação específica a impede de aprofundar e sistematizar suas ações. Portanto, a prática pedagógica depende do investimento institucional na qualificação do profissional.

Em essência, a concepção de prática pedagógica é a de um processo dinâmico e contextualizado, onde o (a) professor (a) atua como mediador (a), utilizando a realidade local para que a criança desenvolva, por meio do brincar e da exploração, não apenas conhecimentos sobre o meio ambiente, mas também valores como o respeito e a responsabilidade.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, todos os objetivos propostos foram integralmente alcançados. Foi possível mapear as atividades pedagógicas com ênfase em temáticas ambientais presentes no PPP da escola, além de identificar as contribuições da BNCC, do DCRB e do Referencial Curricular Municipal de Seabra nas práticas da Educação Infantil, com destaque para a Educação Ambiental.

Complementarmente, discutiram-se as práticas pedagógicas da turma da Educação Infantil a partir dos planos de ensino relacionados à Educação Ambiental e, finalmente, elaborar-se um Caderno Pedagógico para apoiar os docentes na abordagem da Educação Ambiental na Educação Infantil na escola quilombola.

Contudo, embora os documentos curriculares estabeleçam uma base significativa para a educação ambiental transversal na educação infantil, ou seja, integrar práticas relacionadas ao meio ambiente no currículo, em vez de abordá-la como disciplina separadamente, a transposição efetiva dessas diretrizes para a prática pedagógica, especialmente no contexto local, ainda apresenta lacunas consideráveis.

Dessa forma, a implementação de práticas pedagógicas intencionais e sistemáticas na abordagem ambiental, desde a primeira infância, emerge não apenas como uma recomendação, mas como uma urgência incontornável para a formação de cidadãos conscientes, éticos e responsáveis.

É imperativo que as instituições educacionais e as políticas públicas invistam intensamente na formação continuada dos professores e qualificação de currículos que garantam a integração consistente e contextualizada da educação ambiental, capacitando-os a fomentar nas crianças o amor pelo mundo e a práxis transformadora necessária para enfrentar os desafios socioambientais presentes e futuros.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. SALTO PARA O FUTURO - NOVAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ano XXIII - Boletim 9, junho/2013 - TV Escola.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda. **Gestão democrática e projeto político-pedagógico**: entre ilusão e a realidade do cotidiano de uma escola. Curitiba: Appris, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBIERI, José Carlos. **Educação ambiental na formação do administrador**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BEDIN, Angela Maria; ANTÔNIO, Clésio Acilino. **Currículo do Paraná pós-BNCC**: padronização curricular e aprendizagens por competências. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 13 abr. 2024.

BOTO, Carlota. **António Nóvoa**: uma vida para a educação. Educ. Pesqui., n. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844002003>.

BUCZENKO, Gerson Luiz. **Educação ambiental e educação do campo**: caminhos em comum. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CAMARGO, Paulo de. António Nóvoa: professores para libertar o futuro. **Revista Educação**, 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/07/28/antonio-novoa-professores-futuro/#:~:text=Ser%20professor%20%C3%A9%20exercer%20uma,futuro%2C%20os%20futuros%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. **Educação infantil**: rotinas arquitetadas e cotidianos vividos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucana. **Um breve comparativo entre as LDBSs**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CLARO, Ana Lúcia de Araújo *et al.* Identidade do Pedagogo: uma análise fenomenológico-hermenêutica. **Linha Mestra**, n. 45, p.15-22, 2021.

DEMO, Pedro. **Plano Nacional de Educação**: uma visão crítica. Campinas: Papirus Editora, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FILHO, José Luiz Xavier. Do Kilombo ao Quilombo: Uma breve análise historiográfica quilombola da África ao Brasil e a valorização das memórias, oralidades e história oral nas comunidades remanescentes atuais. **XIX Encontro de História da Anpuh-Rio**, 21-25|setembro|2020.

GRANISKA, Angela Ariane Dalzoto. **A educação ambiental e os resíduos de serviços de saúde na formação acadêmica**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

GUERRA, Sidney. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Editora Saraiva, 2022.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

IBRAHIM, Francini Imene Dias. **Educação ambiental**: estudos dos problemas, ações e instrumentos para o desenvolvimento da sociedade. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

JINZENJI, Mônica Yumi; MORENO, Andrea. **Histórias da Educação – Sujeitos da educação**: intelectuais, professores, crianças e família. 1. ed. eBook - Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

JOAQUIM, Nelson. **Direito Educacional Brasileiro**: história, teoria e prática. 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

KRAMER, Sonia. Alfabetização: “Dilemas da Prática”. In: KRAMER, Sonia et al (org). Rio de Janeiro: Ltda., 1986.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo, Ática, 1993.

KRULL, Wellington Ferreira. **Bahia**: nos trilhos da Colônia Leopoldina – História, Educação Básica, Quilombo, Currículo. Dialética.

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *Etnográfica*, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354

LIMA, Jean Carlos. **Direito Educacional**: perguntas e respostas no cotidiano. Editora Avercamp, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LARIUCCI, Helena Gonçalves. **Acesso à justiça como direitos humanos de 2º geração**. Orientadora: Profa. Dra. Maria Emília Teixeira. 2020. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Universidade Portucalense, 2020. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/3612> Acesso em: 10 jul. 2024.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo *et al.* **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2014.

LOGETO, Michele Sodré *et al.* **Políticas, práticas curriculares e educativas em contextos escolares e não escolares**. 1. ed. - Jundiaí-SP: Paco, 2020.

MALANCHEN, Julia *et al.* A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. 1. ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MARRA, Isaac. **A História da Educação no Brasil**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

MARINHO, Bruna Ramos *et al.* **BNCC sob o olhar da pedagogia histórico-crítica**: impactos e 2022 possibilidades de superação das limitações para o ensino na educação básica. Curitiba: Appris, 2022.

MOREIRA, Ana Maria Albuquerque *et al.* **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Editora Papirus.

MICHEL, Caroline Braga *et al.* **Práticas educativas em espaços escolares e não-escolares: compartilhando experiências**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 36. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MOTA, Maria Renata Alonso. A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. [S. l.]: Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999. (Série tese: 2).

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do Quilombo na África**. *In*: **Revista USP**, n. 28, São Paulo, 1996.

MUNANGA, Kabengele, 1995, “**Identidade, Cidadania e Democracia: Algumas Reflexões sobre os Discursos Anti-racistas no Brasil**”, QUINTAS, Fátima (org.), *O Negro: Identidade e Cidadania, Anais do IV Congresso Afro-Brasileiro*, Fundação

Joaquim Nabuco, Recife, Editora Massangana. ———, 1995/6, “Origem e Histórico do Quilombo na África”, *Revista da USP*, 28.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03

NASCIMENTO, Beatriz. Historiografia do quilombo. In: NASCIMENTO, Beatriz. *Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Palmares; OR Editor Produtor, 2002.

NOGUEIRA, Marilac Luzia de S. Leite S *et al.* **História da educação brasileira: um olhar didático ilustrado com charges**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

NÓVOA, António. **A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho**. Número Zero, abr. 2004.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. *Repensando a educação brasileira*. São Paulo: Atlas, 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. **Projeto político pedagógico, leitura do mundo e escola cidadã**. São Paulo, Instituto Paulo Freire. 2002.

PAIXÃO, Joana Fidelis da *et al.* *Ambientalização curricular no ensino médio profissional: experiências e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2021.

PEREIRA, Adriana Camargo et al. **Sustentabilidade, responsabilidade social e meio ambiente**. São Paulo: Saraiva, 2011.

PELLENZ, Marlon Junior. António Nóvoa e a metamorfose na educação: aspectos fundamentais para a formação docente. **Anais Jornada Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisc**, v. 3, n. 3, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/view/22103>. Acesso em: 10 já. 2025.

PHILIPPI, Júnior Arlindo. **Educação ambiental e sustentabilidade**. 2ª. ed. Barueri, Sp: Manole, 2014.

PINTO, Jorge Vieira E. V. Reflexões acerca dos conceitos de identidade e diversidade na BNCC de história. **História e Cultura**, Franca, v. 8, n. 2, p. 335-352, ago./nov. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada**, Faculdade de Educação USP, Estado de São Paulo – Brasil. Nuances, Vol. III- setembro de 1997.

RAMOS, André de C. **Curso de Direitos Humanos**. [São Paulo]: Editora Saraiva, 2022.

REZENDE, Leonardo Mateus Teixeira de et al. **Introdução aos processos educacionais e prática pedagógica**. Porto Alegre: SAGAH, 2021.

RUSCHEINSKY, Aloísio *et al.* **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. 2. ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Fabiana. **António Nóvoa fala sobre a profissão e a prática na formação de professores em Uberaba**. Gov.br, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Márcia Maria. **Educação ambiental para o ensino básico**. São Paulo: Contexto, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A lei de educação**: LDB, trajetória, limites e perspectiva. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang et al. **Curso de Direito Ambiental**. 2ª. ed. Rio de Janeiro. Forense, 2021.

SILVA, Gabriele Bonotto. **Formação docente e teoria dos campos conceituais**: impacto na aprendizagem discente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021.

SILVA, Giovani José da. Histórias e culturas indígenas na Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Eliane T. et al. O ensino de ciências da natureza na educação infantil: entrelaces entre práticas pedagógicas e a brincadeira de papéis sociais. Anais do II CoBICET, **Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SOUZA, Eliane Ferreira de. **Direito à educação**: requisito para o desenvolvimento do País / Eliane Ferreira de Sousa. São Paulo: Saraiva, 2010.

VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

VIGOTSKI, L. S. (2010). **A questão do meio na pedologia** (M. P. Vinha, trad.). Psicologia USP, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935).

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Você propõe atividades voltadas para a temática ambiental? Como acontece?
2. Você segue algum documento específico para abordar educação ambiental? Qual? Considera eficaz? Se não, o que pode melhorar?
3. Quais são os desafios que você enfrenta ao ensinar/ abordar temas ambientais para crianças na educação infantil?
4. Como você integra os saberes tradicionais da comunidade quilombola na abordagem da educação ambiental?
5. Como você avalia o engajamento e o interesse das crianças nas atividades relacionadas à educação ambiental?
6. É possível perceber que as crianças da comunidade quilombola tem algum tipo de envolvimento com questões voltadas para Educação Ambiental?
7. Quais são seus maiores desafios para planejar boas situações de ensino relacionadas à Educação Ambiental?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA O ENSINO DE
CIÊNCIAS AMBIENTAIS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu me chamo Jose Anne de Castro Alves, sou pesquisadora e mestrand, e gostaria de convidar o (a) Sr.(a) XXXXX para participar, como voluntário (a), da minha pesquisa intitulada: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA NA CHAPADA DIAMANTINA – BA. Esta pesquisa está sendo desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais-PROFCIAMB/UEFS, sob a orientação da Profª. Drª. Jacqueline Nunes Araújo e co-orientação Profº. Drº. André Luiz Brito Nascimento, ambas vinculadas ao PROFCIAMB na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas relacionadas à educação ambiental e a sua contribuição para a aprendizagem das crianças da educação infantil na Escola Municipal, em uma comunidade quilombola, localizada em Seabra, Bahia. Para atingir esse objetivo, realizar-se-á análise documental, entrevista e oficinas, para saber como as práticas pedagógicas da professora no ensino da Educação Ambiental na educação Infantil na escola da comunidade quilombola, podem contribuir para a aprendizagem das crianças. Dessa forma, a sua participação abarcar em contribuir com informações sobre seus conhecimentos relacionados à sua prática pedagógica e a educação ambiental, assim como algumas informações pessoais (exemplo: idade, formação, tempo de experiência profissional) e participação nas oficinas. Se autorizar, gravaremos sua fala e depois o (a) Sr. (a) poderá ouvi-la e modificá-la. Após a entrevista, se for permitido, tiraremos algumas fotos das do(a)

participante entrevistado(a). O (a) Sr. (a) possui total liberdade em não querer que seja tirada fotografias ou não publicar as fotos retiradas.

Vale ressaltar, que sua participação não é obrigatória e que pode desistir a qualquer momento.

Caso você não concorde em oferecer algumas informações para a pesquisa, por serem confidenciais ou por gerarem algum problema, basta deixar o espaço em branco ou desistir, sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo. É compreensivo que sua participação poderá gerar alguns riscos, como o constrangimento por parte de algumas perguntas, assim como a preocupação com o destino das informações. Porém, todas as informações serão usadas apenas para pesquisa, compondo parte da dissertação de mestrado da pesquisadora responsável e para divulgação científica. Todo o material produzido durante esta pesquisa será guardado pela pesquisadora por um período de, no mínimo, dois anos. Esclareço ainda que será garantido o sigilo quanto aos dados de identificação dos participantes, seu nome não será divulgado, o sigilo das informações e sua privacidade serão mantidas em todas as fases dessa pesquisa.

Os resultados dessa pesquisa podem contribuir com toda a comunidade escolar, com a própria comunidade tradicional quilombola, como também para outros territórios escolares pertencentes a Chapada Diamantina e de outras regiões do país. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Desde já me coloco à disposição para esclarecer dúvidas antes, durante e após a realização desta pesquisa. O (a) Sr. (a) receberá uma via deste termo assinado por mim, com o meu e-mail josypgeafin@gmail.com, celular (075999500992) e endereço onde poderá me encontrar: 3ª Travessa Joaquim vieira nº 10, bairro Barro Vermelho Seabra – BA. Depois da pesquisa finalizada, voltarei para mostrar os resultados, bem como compartilhar o caderno pedagógico elaborado.

Esse termo de consentimento é uma exigência do Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UEFS (CEP-UEFS), sendo um documento de garantia para zelar pelo participante da pesquisa. Para contatos com o CEP: e-mail (cep@uefs.br), telefone: (075) 31618124 e endereço Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo 1, MA 17, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte, Feira de Santana – Bahia. Horário de atendimento: segunda a sexta, das 13h às 17h. É essencial que para validação do termo, todas as páginas sejam rubricadas pela pesquisadora responsável e pela participante.

Assinatura do participante

Jose Anne de Castro Alves (pesquisadora responsável)

_____, ____ de _____ de 20__.

Local e Data