

Vanessa Helena Seribelli¹, Suzete Rosana de Castro Wiziack²^{1 2} Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Educação ambiental na primeira infância: relação necessária ao desenvolvimento humano

Environmental education in early childhood: necessary relationship to human development

Resumo. O presente artigo, trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutoramento em Ensino de Ciências, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande. A tese analisa as concepções dos professores de educação infantil (EI) sobre o tema educação ambiental (EA) no currículo e nas práticas da área. Para isso, lançamos mão da pesquisa qualitativa, com procedimentos metodológicos específicos na coleta dos dados, como pesquisa empírica e bibliográfica, observação, entrevista semiestruturada e questionário, validando os resultados num processo de triangulação dos dados. Nesse recorte, que se trata do terceiro capítulo da pesquisa, discutimos a trajetória histórica da EI no Brasil, desde seu caráter assistencialista até sua obrigatoriedade no ensino básico. Dialogamos sobre as concepções de criança e infância, acenando para a questão dos direitos infantis, sobretudo, o direito a uma EA de qualidade. O objetivo foi discutir sobre a importância da EA nos primeiros seis anos de vida, que são a base do desenvolvimento humano e o quanto este campo é necessário para a formação de sujeitos engajados nas questões socioambientais. Nos respaldamos no norteamento teórico da Sociologia da Infância, na abordagem pedagógica de Reggio Emilia e na Educação Ambiental Crítica numa perspectiva Freireana, além de buscar suporte no arcabouço legislativo da educação infantil no Brasil. O trabalho aponta a participação infantil e a formação docente como elementos fundamentais ao desenvolvimento de sujeitos ecológicos. **Palavras-chave:** Educação Infantil, Educação Ambiental, Criança, Infância.

Abstract. This article is an excerpt from a doctoral research in Science Teaching, at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande campus. The thesis analyzes the conceptions of early childhood education (EI) teachers on the topic of environmental education (EE) in the curriculum and practices in the area. To do this, we used qualitative research, with specific methodological procedures in data collection, such as empirical and bibliographical research, observation, semi-structured interviews and questionnaires, validating the results in a process of data triangulation. In this section, which is the third chapter of the research, the objective was to discuss the importance of EE in the first six years of life, which are the basis of human development and how necessary this field is for the formation of subjects engaged in issues socio-environmental. We rely on the theoretical guidance of the Sociology of Childhood, the pedagogical approach of Reggio Emilia and Critical Environmental Education from a Freirean perspective, in addition to seeking support in the legislative framework for early childhood education in Brazil. The work points to child participation and teacher training as fundamental elements in the development of ecological subjects. **Keywords:** Child education; Environmental education; Child; Infancy.

Introdução

A educação da criança pequena no Brasil, possui uma trajetória marcada por muitos equívocos, em especial, a falta de definição sobre a função social da instituição de educação infantil. Sabemos que as primeiras creches, surgiram com objetivos bastante divergentes do que os que conhecemos hoje. Eram espaços criados com o intuito de

atender as crianças pobres, parte do tempo enquanto os pais trabalhavam, combater a pobreza e até mesmo a mortalidade infantil, atender os filhos das mulheres trabalhadoras e de modo geral, *cuidar* dessas crianças.

A falta de recursos dentro destes espaços, os materiais escassos ou inadequados, a infraestrutura desapropriada, o grande número de crianças para poucos adultos que ali trabalhavam e a má qualidade da formação dos profissionais, eram justificadas pela lógica compensatória, isto é, os serviços oferecidos, deveriam ser enaltecidos pela sociedade, como um favor que o poder público fazia para corrigir ou ao menos, diminuir as urgências das crianças e de suas famílias.

Todas essas questões apontam para um fato: as creches possuíam um caráter muito mais assistencialista que educativo, o que fez com que, durante muito tempo, os direitos das crianças pequenas fossem negligenciados. Primeiro, porque não existia uma definição clara das especificidades da educação infantil e segundo, porque, para que os direitos infantis sejam garantidos, é necessário que se conheça de fato o que é a infância e a criança, caso contrário, corremos o risco de vivermos num *looping* eterno de práticas educativas baseadas na nossa visão adultocêntrica sobre o que é a criança e a infância.

Dito isto, apresentamos nesta seção do trabalho os conceitos de criança e infância, fundamentadas no aporte teórico da *Sociologia da Infância* em diálogo com a pedagogia de *Reggio Emilia*. Falamos também sobre o quanto os seis primeiros anos de vida são fundamentais no desenvolvimento humano e sobre os direitos da criança pequena, comumente negligenciados, em especial, o direito à educação ambiental, isto porque a Constituição Federal de 1988 no Art. 225 defende que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”. Isto é, todo e qualquer ser humano tem o direito constitucional de viver em um ambiente saudável, seguro e com todas as características necessárias para que todos os seres vivos tenham a oportunidade de viver com qualidade.

Assim, corroboramos com Pereira (2015, p. 42) ao dizer que:

As crianças são as herdeiras tanto do problema ambiental, criado pelas gerações que as precederam, quanto das concepções que se desenvolveram em torno das relações do homem com os demais componentes do ambiente e caberá a elas, enquanto geração, responder aos problemas e produzir novas relações e concepções na equação homem/sociedade/ambiente.

Dessa forma, cabe a escola desenvolver nas crianças pequenas, sensibilidade quanto as questões ambientais, para que, enquanto atores sociais que de fato são, cresçam como cidadãos participativos, conhecedores e militantes que atuarão em prol de uma sociedade mais justa, menos desigual e com melhores condições ambientais.

A relevância social da pesquisa se dá, em especial, porque é na primeira infância que se lançam “as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc.” (PORTUGAL, 2009, p.7). É na primeira infância que, questões éticas também se desenvolvem, consolidando marcas por toda uma vida. Por este motivo, investir em pesquisa e ações pedagógicas que discutam questões ambientais, torna-se urgente e necessário para a promoção do desenvolvimento de um sujeito infantil preocupado com as questões do ambiente.

Criança, infância e aspectos legais: uma reflexão sobre o negligenciamento dos direitos infantis

Os estudos de Ariès (2011) mostram que, apesar das crianças sempre existirem na sociedade, nem sempre suas especificidades foram consideradas. Durante muitos séculos, as pessoas de pouca idade eram representadas nas iconografias estudadas por Ariès (2011) como uma extensão do adulto, isto é, não existia uma categoria específica onde as crianças eram encaixadas. Os ambientes frequentados, as vestimentas e as atividades de modo geral, eram compartilhados igualmente entre adultos e crianças, numa dinâmica que colocava este segundo como um adulto também, porém, numa estatura menor, ou seja, um adulto em miniatura.

A demografia da época, era um fator que contribuía para o pouco valor que a sociedade dispensava às crianças.

Até hoje nós não falamos em começar a vida no sentido de sair da infância? Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chinesas, que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas. (ARIÈS, 2011, p. 22).

A medicina pouco avançada, a falta de vacinas e as doenças desconhecidas, eram condições que colaboravam com o grande número de mortalidade infantil. Era muito provável perder uma vida precocemente de acordo com a demografia da época, o que nos faz compreender a indiferença afetiva com relação às crianças.

O século XVII trouxe um avanço significativo ao sentimento de infância, uma vez que estas, começaram a ser protagonistas nas iconografias, isto é, os artistas elaboravam suas obras de modo que a configuração da arte acontecesse ao redor da criança, ela tornava-se o centro da composição artística e era também representada junto à sua família. A partir daí, as crianças começam a se tornar objeto de interesse dos adultos. Pouco a pouco, as designações para estas, passam a se modificar e até mesmo o seu vocabulário começa a ser mais respeitado, anunciando a necessidade de um olhar mais singularizado para os sujeitos de pouca idade.

De acordo com Sarmiento essa ocultação da infância

[...] decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. Este processo de iluminação-ocultação exprime-se nos saberes constituídos sobre as crianças e a infância: tanto delas sabemos, quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos. (SARMENTO, 2007, p. 26)

Ainda conforme Sarmiento (2007), a iconografia abriu novos olhares em relação à criança conforme o passar do tempo. A sociedade de maneira geral passa a abandonar certos conceitos e legitimar outros, assim, a institucionalização da infância ocorre sob a

junção de diversos fatores, como por exemplo, a fundação de setores públicos de socialização, como as creches; o surgimento de outro modelo de família, compreendida de forma restrita, composta pelos pais e seus filhos (família nuclear); a construção de novos saberes que regulamentassem as condutas com as crianças e a gestão dessa categoria social geracional por meio de normas e estabelecimentos.

Foi com o advento da Sociologia da Infância ¹que uma nova construção da imagem de criança foi se configurando: um sujeito que recebe e produz cultura nas relações com seus pares e com os adultos que convive; um sujeito que possui competências para alterar os espaços que frequenta; um ser pensante, crítico e reflexivo, que pode e deve participar das tomadas de decisões em que está inserido.

De acordo com Qvortrup (2010), enxergar a criança enquanto ser social, só foi possível através de reflexões acerca dos conceitos de *estrutura* e *agência*. Uma vez que *agência* é relativa à competência do sujeito a agir com autonomia sem interferência do meio ou de alguém, a *estrutura* remete-se às condições de influência, como a religião, gênero, classe social, cultura, entre outros elementos. O autor explica que estes, são conceitos sociológicos que nos levam a refletir sobre como os sistemas sociais determinam os comportamentos de um sujeito, isto é, de que maneira e até onde a estrutura intervém sob a agência?

Tomando estes conceitos como ponto de partida, Qvortrup (2010) buscou explicar o conceito de infância, abandonando toda e qualquer concepção de criança demarcada por visões adultocêntricas e debruçou-se na ideia de criança como sujeito. Partindo dos preceitos da Sociologia da Infância, o autor defendia a importância de dar visibilidade à criança e a seus modos próprios de comunicação, como a linguagem oral, o desenho, a brincadeira, além de reconhecer nessas crianças suas histórias de vida, compreendendo que estas, vivenciam suas infâncias de diferentes maneiras, sendo necessário considerar sempre a criança real, contextualizada e inserida em determinada sociedade e em determinado tempo histórico.

Ainda segundo o autor, a infância pode ser reconhecida como *período* e como *categoria permanente*. A imagem abaixo é um modelo de relações geracionais, criada pelo autor na tentativa de elucidar este pensamento.

¹A Sociologia da Infância contribui para o desvelamento de concepções subjacentes a discursos e práticas pedagógicas, indicando-nos uma criança agente e produtora de cultura, de uma cultura que lhe é própria, mas que se relaciona com a cultura mais ampla em um processo de reinterpretação e reconstrução ([CORSARO, 2011](#)).

	Infância	Idade adulta	Velhice
2000			
1980			
1960			
1940			
1920			

Fonte: Qvortrup (2010)

A imagem mostra que a concepção de criança como *período* traz a ideia de início e fim. Há, nesta concepção, o pensamento de que, quando o sujeito pertencente a esta etapa de vida (a criança) atinge uma outra categoria, como a idade adulta por exemplo, pode assim ser considerado um indivíduo que atingiu uma posição de maior prestígio, já que as características próprias da infância são consideradas como a falta de algo que precisa ser superado. A seta apontada para cima revela o conceito de período, como se a infância neste caso, tivesse durado cerca de 20 anos, avaliando para isto, aspectos como desenvolvimento, maturidade etc.

Diferente dessa ideia, no conceito de infância como categoria *permanente*, acredita-se que assim como a juventude, a idade adulta e a velhice se transformam, a infância também é uma categoria que se modifica, afinal, as estruturas das sociedades estão em constante mudança, o que significa dizer que apesar de transformar-se sempre, ela possui um tempo determinado para começar e acabar, isto é, assim que uma criança atinge uma certa idade (12 anos)² sua categoria não será mais a infância, mas esta continuará de forma permanente, ainda que com transformações, recebendo outras crianças.

[...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança. (QVORTRUP, 2010, p. 638)

O autor ainda ressalta que, quando reconhecemos a conexão da infância com a estrutura social, entendemos que criança e infância são elementos diferentes, sendo o primeiro um sujeito social e o segundo, o lugar que este sujeito habita, um universo constantemente transformado pelos elementos que estruturam uma sociedade, alcançando as crianças de maneiras diversificadas, o que significa a certeza de que existe não só uma, mas muitas infâncias, ou seja, infâncias quase sempre determinadas por parâmetros adultocêntricos, sem considerar as especificidades infantis.

²A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU, considera CRIANÇA todo ser humano com menos de dezoito anos de idade.

Nessa perspectiva, cabe lembrar que as instituições educativas estão cada dia mais, colaborando para que os indivíduos que dela fazem parte não se sintam pertencentes aquele espaço, isto porque, o conhecimento fornecido é fragmentado de forma tão exacerbada que não resta espaço para que os estudantes se identifiquem com as disciplinas. Na educação infantil essa prática também pode ser observada, pois, ainda que os conteúdos não sejam organizados por disciplinas, os eixos norteadores que, ao serem mal articulados e distantes da realidade das crianças, acabam por fragmentar também o conhecimento nessa etapa de ensino em que a interdisciplinaridade é fundamental ao desenvolvimento.

Sob essa ótica está a educação ambiental, que deve fazer parte da primeira etapa da educação básica, mas que, numa proporção ainda maior que os outros segmentos de ensino, vem sendo trabalhada de forma segmentada, muitas vezes na perspectiva de projetos descontextualizados, baseados em datas comemorativas como o Dia do Meio Ambiente, o Dia da Água, entre outras, sem estabelecer relações entre indivíduo e meio ambiente. Rodrigues e Saheb (2015, p. 186), atentam que:

[...] é necessário que, na Educação Infantil e em todos os outros níveis escolares, haja uma ótica que inclua a Educação Ambiental, pois o ser humano, conhecendo as ciências naturais, integrando-se na natureza e na humanidade e reconhecendo-se como parte da sociedade, inicia a constituição da sua condição humana.

Concluimos assim, que a educação ambiental é um elemento fundamental na educação infantil, uma vez que contribui significativamente na constituição do indivíduo enquanto ser humano. Assim sendo, sua função precisa ser a de contribuir para que este sujeito, sinta-se parte da sociedade, isso inclui um trabalho que aborde questões como democracia, sustentabilidade, valorização da cultura, entre outras de interesse universal, desde que adaptadas à faixa etária e acima de tudo, respeitando as diversas maneiras com que as crianças pequenas aprendem.

Nesta linha de pensamento, Sarmiento (2004) contribui para o entendimento das culturas da infância, utilizando os quatro eixos estruturadores: a interatividade; a ludicidade; a fantasia do real e a reiteração. Na *interatividade*, leva-se em consideração as diversas formas de interação que as crianças estabelecem com os adultos e principalmente com seus pares, seja na escola, na família, na sociedade de forma geral, criando uma cultura de pares “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares.” (CORSARO, 2009, p.32).

Na *ludicidade*, o brincar é especialmente valorizado enquanto fator determinante de aprendizagem e desenvolvimento infantil. O brincar constitui-se como ferramenta principal das culturas da infância:

O terceiro eixo, intitulado como *fantasia do real*, diz respeito às características específicas da criança, isto é, sua maneira própria de entender, manifestar e de dar sentido às coisas à sua volta. Nas palavras de Benjamin (2000):

[Na criança] as coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho. É de lá que arrasta a

sua presa até a casa, para a limpar, a fixar e desmontar. As suas gavetas têm de se transformar em arsenal e jardim zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” seria destruir uma construção repleta de castanhas eriçadas de espinhos que são clavas, papéis de estanho que são um tesouro de pratas, paralelepípedos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. (BENJAMIN, 1992 apud SARMENTO, 2003, p. 17).

Respaldando-nos nas palavras de Benjamin (2000) para elucidar que, o faz de conta, característico da infância, é a maneira que as crianças utilizam para reedificar o real. Transformando a realidade, as crianças passam por situações complexas, assim como os adultos, porém, de maneira mais agradável. Essa característica específica da criança funciona como uma forma inteligente de enfrentamento das adversidades.

O quarto e último eixo é a *reiteração*, que representa o tempo recursivo da criança, ou seja, sua capacidade de criar sempre novas alternativas. Diferente do tempo do adulto, a criança além de reinventar as situações da vida de forma ininterrupta, ela também apreende os conhecimentos proporcionados por outras crianças que já não ocupam mais a infância, o que confirma o conceito da infância enquanto categoria permanente.

De acordo com Sarmiento (2004), compreender as culturas da infância é entender que estas, são capazes de atuar como atores sociais, sujeitos críticos, habilitados a criar e recriar significados a seu modo e não apenas reproduzir os modos de vida dos adultos. Sobretudo, compreender as culturas da infância, nos ajuda a interpretar a maneira como estas se organizam no convívio entre crianças e adultos.

Os estudos mais recentes, em especial, as pesquisas que têm como norteamento teórico a sociologia da infância, estão fazendo emergir a ideia de que as crianças são indivíduos que participam da sociedade de maneira coletiva e que por isso, necessitam ser estudadas a partir daquilo que são em essência, considerando a criança como sujeito social e produtor de cultura e não mais através do olhar do adulto. No entanto, apesar dos avanços obtidos quando falamos dos seis primeiros anos de vida, as pesquisas, as políticas públicas para a primeira infância e o fazer pedagógico no chão da escola, revelam que ainda temos um longo percurso a atravessar a fim de que os direitos infantis sejam garantidos.

A trajetória histórica da infância nos mostra que os direitos das crianças nunca foram plenamente respeitados. Além dos teóricos preocupados com as questões da primeira infância, os documentos oficiais como a Constituição de 1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) e todos os outros que os sucederam, trazem à tona as características específicas dessa classe de idade e por consequência, os direitos destes sujeitos que, ainda hoje são negligenciados. Barbosa (2006) argumenta que o fato de parecer que estamos caminhando a passos lentos no que diz respeito aos direitos infantis, está intimamente ligado ao diálogo tardio de políticas públicas que deveriam ter a criança como foco:

[...] na década de 1970, os artigos publicados enfocaram as crianças em idade pré-escolar, e não a creche ou a pré-escola como instituição;
- as publicações começam tratando o tema da pré-escola (principalmente como preparatória para o ensino fundamental) para depois, apenas no final da década de 1980, incluírem as creches;

- os artigos mostram a politização – papel do Estado, da sociedade civil e dos movimentos sociais – dos temas de creche e pré-escola a partir dos anos de 1980 (BARBOSA, 2006, p. 18).

De acordo com a autora, foi somente após a CF/88 que os debates acerca dos direitos da criança começaram a ganhar força e questões pedagógicas e não apenas relacionadas ao cuidado destes indivíduos, passaram a fazer parte dos interesses públicos.

Apropriando-se da ideia de direitos infantis como norteamento deste trabalho, é válido apontar as múltiplas linguagens da infância como elemento normativo para a garantia destes. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI/2006) com o objetivo de avaliar a melhoria da qualidade nas práticas desenvolvidas com as crianças pequenas, destacam que “[...] todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição” (PNQEI, p.16, 2006). De acordo com o documento, é fundamental que professores, gestores e a instituição como um todo, favoreçam o desenvolvimento de suas crianças a partir daquilo que elas são e não sob a ótica do adulto. Para isso, é preciso compreender que “antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) [...]” (PNQEI, p.16, 2006).

É fato que, promover conhecimento sistematizado é dever das instituições de ensino e se faz urgente sobretudo nas creches e pré-escolas que por muito tempo serviram como espaços apenas de assistencialismo, logo, reparar essa dívida histórica torna-se fundamental num sistema que passa a reconhecer a educação infantil como parte da educação básica. Ocorre que, ao serem transferidas aos sistemas de ensino, muitas das instituições acabaram por distanciar-se das especificidades da educação da infância. Pinazza (2005) argumenta que:

[...] quando procuramos defender a *especificidade da pré-escola*, fazemos isso tentando distanciar-la, a todo custo, dos fazeres escolares, da escolarização. Ao propor a questão dessa forma, estamos assumindo que não convém igualar a pré-escola à escola, porque a escola é muito ruim e ela não vem cumprindo adequadamente seus compromissos com a infância de 7 a 12 anos. (PINAZZA, 2005, grifo nosso).

Atentamos assim para o fato de que, não basta considerarmos a educação infantil como um segmento de ensino importante e por isso obrigatório como os outros que o sucedem. Apesar de ter sido este um grande avanço na trajetória da educação da primeira infância, é necessário que se respeite os sujeitos que fazem parte deste segmento, numa dinâmica de promoção permanente de conhecimentos a partir das múltiplas linguagens infantis, permitindo que as crianças aprendam brincando, dançando, pintando, se relacionando com a natureza e com seus pares, observando, criando e usufruindo de todas as suas potencialidades. Uma instituição de educação infantil com práticas inflexíveis, que subestima a linguagem escrita em detrimento de outras, como a linguagem oral, a auditiva, a visual e aquelas possíveis através das artes como a pintura, a colagem, a modelagem, entre outras, negando a liberdade da espontaneidade de suas crianças, é uma instituição escolarizada, que não reconhece a importância dos seis primeiros anos de vida, logo, tira destes sujeitos o direito de se desenvolverem em plenitude.

Nessa perspectiva, as instituições de educação infantil de Reggio Emilia, região norte da Itália, referência em educação infantil no mundo, trazem a autonomia e a participação como elementos fundamentais na garantia dos direitos infantis. O cerne do currículo de Reggio Emilia são os trabalhos com projetos, que de acordo com Katz (2016) têm o objetivo de fazer com que as crianças sejam as principais motivadoras de suas atividades, isto é, a temática do projeto surge a partir das vivências das próprias crianças, desencadeando uma diversidade de novos saberes ao longo do trabalho.

[...] as crianças pré-primárias podem comunicar suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações por meio da representação visual [...] As representações impressionantes que as crianças criam podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas [...] (KATZ, 2016, p. 44).

Ao professor, cabe a responsabilidade de entusiasmar as crianças e conduzir o processo por meio de espaços e estratégias de participação infantil, onde as perspectivas das crianças sejam consideradas importantes e tratadas com seriedade. Como as crianças ainda não conseguem demonstrar suas ideias por meio da escrita, os adultos dão voz à estas por meio de suas diversas formas de comunicação, organizando métodos para não somente ouvir, mas compreender o que as crianças dizem, seja por meio da interpretação de desenhos, rodas de conversa, observação, registro, entre outras técnicas.

É pertinente repetir neste ponto que, a trajetória histórica para a implementação de uma educação infantil de qualidade no nosso país já transitou em muitos sentidos, obteve avanços significativos e encontrou uma diversidade de problemas a serem solucionados. Nesse contexto, nasce recentemente o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI/2016), lei nº 13.257 de 8 de março de 2016 com o intuito de estabelecer normas para a proteção das crianças de 0 a 6 anos e destacar a importância de se investir nessa etapa da vida de maneira integral.

Os primeiros anos de vida de uma criança são particularmente importantes. Evidências dessa importância continuam a se mostrarem cada vez mais com os avanços teóricos apoiados pelos dados empíricos de muitas disciplinas – por exemplo, Neurociências, Ciências Sociais, Psicologia, Economia, Educação. [...] Mas as políticas atuais de Educação e Treinamento para o Trabalho são mal concebidas, tendendo a focar nas habilidades cognitivas, mensuradas por resultados em testes de QI, negligenciando a importância crítica das habilidades sociais, da autodisciplina, da motivação e de outras “habilidades sutis” que determinam o sucesso na vida. (BRASIL, 2016, p. 21).

Alguns estudos relatados no MLPI/2016 evidenciam que, sujeitos que desenvolveram suas habilidades de maneira plena nos seis primeiros anos de vida, obtiveram resultados mais significativos no decorrer da vida escolar, o que implica em dizer que, investir na primeira infância significa trazer vantagens não só para a criança, mas para a sociedade como um todo.

Lutar por um planeta mais sustentável, por políticas públicas que busquem minimizar danos ambientais e pela formação da consciência ecológica, é um dever de todas as esferas da sociedade, sobretudo, do campo educacional. Desenvolver sujeitos engajados nas questões do meio ambiente é entregar a sociedade do futuro, cidadãos que não conheçam outra realidade que não seja a de cuidado e preservação ambiental.

Considerações finais

Reconhecemos que as problemáticas encontradas na educação infantil, nos coloca como desafio, o avanço na garantia de todos esses direitos já assegurados por lei, logo, é preciso fazer emergir também, o debate em torno da educação ambiental nas instituições de educação infantil, visto que este tem sido um direito continuamente negligenciado na primeira infância. Nesse contexto, os espaços educativos tornam-se indispensáveis na propagação dos saberes ambientais, no intuito de desenvolver sujeitos conscientes das suas relações com o meio em que vivem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs/09) trazem também a questão da educação ambiental como experiência que deve ser garantida nesta etapa de ensino e promover “[...] a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (DCNEI, 2009, p. 26).

Ao abordar a Educação Ambiental na Educação Infantil, por consequência se discute também questões sociais, ecológicas, econômicas, de saúde, renda, consumo e outros tantos temas de interesse universal. Colaborar com o desenvolvimento da criança, comprometida de fato, com as questões sócioambientais, exige ações que as auxiliem a compreenderem que ser humano e meio ambiente estão permanentemente integrados, por este motivo, trabalhar a educação ambiental na primeira infância surge como um campo repleto de possibilidades.

Uma escola que cria espaços de participação infantil, possibilitando que as crianças sejam ouvidas nas tomadas de decisões, que elabora estratégias de escuta sensível das diversas manifestações infantis, organizando a instituição como uma verdadeira pólis, estará garantindo sobretudo, o direito à cidadania, negado na maioria dos outros espaços frequentados pelas crianças. Assim, entender que a escola exerce uma função social tão importante como a das próprias famílias, é requisito urgente para a promoção do desenvolvimento de sujeitos engajados nas questões socioambientais.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*; tradução de Dora Flaksman. – 2ª.ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069*, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Marco Legal da Primeira Infância. Lei Federal nº 13.257*, de 8 de março de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC. 2006.

CORSARO, William (2009). Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In: MULLER, Fernanda. & CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.

KATZ, Lilian. *O que podemos aprender com Reggio Emilia?* In: EDWARDS. Carolyn; GANDINI. Lella; FORMAN. George (org). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

QVORTRUP, Jens. *A infância enquanto categoria estrutural*. (2010). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gkXbYnTcQV9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 21 de julho de 2022.

Pinazza, Mônica Apezato. (2005). *Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes*. In: Faria, A.L.G. e Mello, S.A. (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, Autores Associados.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). *Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

SARMENTO, M.J. *Imaginário e culturas da infância*. Cadernos de Educação, Pelotas, v.12, n. 21, 2003. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.p>. Acesso em: 18 de junho de 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&Marin.

¹Vanessa helena Seribelli, Filiação acadêmico-profissional: Universidade Federal do Mato Grosso; e-mail: vanessa_seribelli@hotmail.com

²Suzete Rosana de Castro, Filiação acadêmico-profissional: Universidade Federal do Mato grosso do Sul; e-mail: suzete.wiziack@ufms.br

Este artigo:
Recebido em: 25/09/2023
Aceito em: 07/03/2024

Como citar este artigo:

SERIBELLI, V. H.; CASTRO, S. R. de. Educação ambiental na primeira infância: relação necessária ao desenvolvimento humano. *Scientia Vitae*, v.17, n.44, ano 11, p. 01-12, jan./fev./mar. 2024.