



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

MANUELLA FERREIRA DOS ANJOS SANTOS

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL INFANTIL: UMA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES EM FORTALEZA/CE**

FORTALEZA

2025

MANUELLA FERREIRA DOS ANJOS SANTOS

EDUCAÇÃO AMBIENTAL INFANTIL: UMA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES EM FORTALEZA/CE

Dissertação apresentada à Banca do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre (M.Sc.) em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. José Almir Farias Filho

FORTALEZA

2025

MANUELLA FERREIRA DOS ANJOS SANTOS

EDUCAÇÃO AMBIENTAL INFANTIL: UMA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES EM FORTALEZA/CE

Dissertação apresentada à Banca do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre (M.Sc.) em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 03/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Almir Farias Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC/MAPP

Prof. Dra. Roselane Gomes Bezerra (Membro Interno)
Universidade Federal do Ceará – UFC/MAPP

Prof. Dra. Zilsa Maria Pinto Santiago (Membro Externo)
Universidade Federal do Ceará – PPGAUD/UFC

A Deus.

Aos meus pais, Marise e Ediberto.

A minha irmã Michele

Ao meu filho Samory.

Ao meu esposo Ivanilson Dinis.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa do observatório.

Ao Prof. Dr. José Almir Farias Filho, pela excelente orientação, pelo apoio incondicional, pelos conselhos assertivos, pelo estímulo constante que muito me assistiram durante a investigação e também pelas dicas de livros que alargaram meu saber.

Aos professores participantes da banca examinadora Dra. Roselane Gomes Bezerra e Dra. Zilsa Maria Pinto Santiago pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores formadores da Educação Infantil entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos meus pais Marise Ferreira e Edilberto Cardoso pelo incentivo constante na busca pelo aprendizado, pelo carinho, atenção, por semear em mim o amor pela educação e cuidado que sempre me deram desde muito pequenina.

A minha irmãzinha querida Michele Ferreira por me aguentar durante os momentos de lamento, por me dar força quando achei que não conseguiria, por ler meus escritos quando podia e por sempre me encorajar a fazer tudo.

Ao meu filho Samory Ferreira por entender quando não podia brincar, pelo amor e carinho intenso que me dá diariamente e por me encorajar a ser uma pessoa melhor aceitando os desafios.

Ao meu esposo Ivanilson Dinis Geraldo, pelo amor, cuidado, carinho e intercâmbio de ideias que me fizeram ter diversos insights.

O que é feito de nossos rios, nossas florestas, nossas paisagens? Nós ficamos tão perturbados com o desarranjo regional que vivemos, ficamos tão fora do sério com a falta de perspectiva política, que não conseguimos nos erguer e respirar, ver o que importa mesmo para as pessoas, os coletivos e as comunidades nas suas ecologias. (Krenak, 2019, p.23-24).

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) emerge como resposta à necessidade de enfrentar os impactos socioambientais decorrentes de um modelo de desenvolvimento de caráter exploratório, que compromete a sustentabilidade ecológica e a equidade social. De natureza transdisciplinar, a EA deve ser incorporada em todos os níveis de ensino, com especial atenção à formação continuada de professores da educação básica. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo avaliar a política de formação continuada de professores da Educação Infantil no município de Fortaleza no que se refere à promoção da EA. A relevância da pesquisa fundamenta-se na existência de marcos institucionais locais, como a Política Municipal de Educação Ambiental (2002), a Política Municipal do Meio Ambiente (2017) e o Projeto Ateliê, documento orientador da Educação Infantil no município. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, com triangulação de métodos que articula revisão de literatura, pesquisa documental, estudo de caso e entrevistas com formadores atuantes nos distritos educacionais, abrangendo o período de 2017 a 2024 — recorte temporal definido a partir da promulgação da política ambiental municipal que incorpora a EA. Os resultados indicam que, embora Fortaleza disponha de um arcabouço normativo alinhado às diretrizes da Educação Ambiental, não se identificam evidências consistentes de atualização das políticas de formação continuada voltadas especificamente aos professores da Educação Infantil. Observou-se, ainda, que a abordagem decolonial da EA nas formações ocorre de maneira incipiente, gerando lacunas conceituais que repercutem nas práticas pedagógicas. Ademais, os documentos orientadores da Educação Infantil evidenciam uma perspectiva democrática, participativa e dialógica, ainda que careçam de maior aprofundamento e consolidação no âmbito das práticas formativas.

Palavras-Chave: Políticas Públicas – Avaliação; Educação Ambiental Dialógica; formação continuada; Educação Infantil; Fortaleza/CE.

ABSTRACT

Environmental Education (EE) emerges as a response to the need to address socio-environmental impacts resulting from an exploitative development model that compromises ecological sustainability and social equity. Transdisciplinary in nature, EE should be incorporated at all levels of education, with special attention to the continuing education of basic education teachers. In this context, the present study aims to evaluate the continuing education policy for early childhood education teachers in the municipality of Fortaleza regarding the promotion of EE. The relevance of the research is based on the existence of local institutional frameworks, such as the Municipal Environmental Education Policy (2002), the Municipal Environmental Policy (2017), and the Ateliê Project, a guiding document for early childhood education in the municipality. Methodologically, a qualitative approach was adopted, with triangulation of methods that articulate literature review, documentary research, case study, and interviews with teacher educators working in the educational districts, covering the period from 2017 to 2024—a time frame defined from the promulgation of the municipal environmental policy that incorporates EE. The results indicate that, although Fortaleza has a regulatory framework aligned with the guidelines of Environmental Education, there is no consistent evidence of updated continuing education policies specifically aimed at Early Childhood Education teachers. It was also observed that the decolonial approach to Environmental Education in training is incipient, generating conceptual gaps that impact pedagogical practices. Furthermore, the guiding documents for Early Childhood Education show a democratic, participatory, and dialogical perspective, even though they lack greater depth and consolidation within the scope of training practices.

Keywords: Public Policies – Evaluation; Dialogic Environmental Education; continuing education; Early Childhood Education; Fortaleza/CE-Brazil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama do desenho metodológico da pesquisa.....	22
Figura 2 - Diagrama dos princípios teóricos-conceituais da Educação Ambiental.....	37
Figura 3 - Diagrama circular da Educação Ambiental infantil.....	42
Figura 4 - Regionais administrativas municipais de Fortaleza.....	67
Figura 5 - Distritos municipais de Educação.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do Tempo dos principais marcos regulatórios da Política Nacional da Educação Ambiental no Contexto Nacional.....	52
Quadro 2 – Políticas Públicas de Educação Ambiental Municipal – 1994 a 2019.....	66
Quadro 3 – Enfoque Democrático e Participativo.....	76
Quadro 4 – Concepção Integral do Meio Ambiente.....	80
Quadro 5 – Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.....	81
Quadro 6 – Responsabilidade e compromisso com a transformação social e ambiental.....	83
Quadro 7 – Avaliação crítica e reflexiva do processo educativo	84
Quadro 8 – Abordagem articulada das questões ambientais locais	85
Quadro 9 – Reconhecimento e Respeito à Pluralidade e Diversidade Cultural	86
Quadro 10 – Nuvens de palavras dos documentos da SME para a Educação Infantil ..	89
Quadro 11 – Nuvens de palavras dos documentos da SME para a Educação Infantil ..	90
Quadro 12 – Análise das categorias nos documentos da SME.....	92

LISTA GRÁFICOS

Gráfico 1	– EA Infantil.....	96
Gráfico 2	– Prática pedagógica na sala de aula.....	97
Gráfico 3	– Compreensão coletiva EA infantil.....	99
Gráfico 4	– Metodologias participativas.....	99
Gráfico 5	– Concepções docentes.....	100
Gráfico 6	– Apoio na prática pedagógica.....	101
Gráfico 7	– Etapas da formação continuada.....	103
Gráfico 8	– Seleção de temas.....	104
Gráfico 9	– Ênfase na formação continuada.....	106
Gráfico 10	– Lugar da EA na formação.....	107
Gráfico 11	– Apoio institucional.....	109
Gráfico 12	– Integração da EA dialógica.....	110
Gráfico 13	– Princípios da EA dialógica.....	111
Gráfico 14	– EA e currículo.....	112
Gráfico 15	– Interesse EA Decolonial.....	114
Gráfico 16	– Integração da EA Decolonial na formação continuada.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AGAPAN	Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDB	Convenção sobre a Diversidade Biológica
CEI	Centro de Educação Infantil
CF/88	Constituição Federal da República Federativa do Brasil
COEI	Coordenação de Educação Infantil
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EA	Educação Ambiental
EAI	Educação Ambiental Infantil
EI	Educação Infantil
FNMA	Fundo Nacional de Meio Ambiente
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
INPE	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNRJ	Museu Nacional do Rio de Janeiro
ONU	Organização das Nações Unidas
PEACE	O Programa de Educação Ambiental do Ceará
PMEA	Política Municipal de Educação Ambiental
PMEAFOR	Plano Municipal de Educação Ambiental de Fortaleza
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Política Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNI	Parque Nacional de Itatiaia
PNRS	Política Nacional de Resíduos Sólidos
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SIBEA	Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
TAP	Termo de Autorização da Pesquisa
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Relevância e justificativa da política pública em estudo.....	14
1.2	Problematização: delineamentos do objeto de investigação.....	17
1.3	Objetivos.....	20
1.4	Metodologia da pesquisa.....	20
1.5	Estrutura da dissertação.....	24
2	MARCO TEÓRICO DA PESQUISA.....	26
2.1	Aspectos Teóricos-Conceituais da Educação Ambiental.....	28
2.2	A educação ambiental infantil: princípios e características.....	37
2.3	A Educação Ambiental dialógica.....	45
2.4	A Educação Ambiental Decolonial.....	48
3	SÍNTESE HISTÓRICA DA POLÍTICA NACIONAL DE EA.....	51
3.1	Da República Oligárquica ao Período Vargas.....	53
3.2	Do Regime Militar à Democratização.....	56
3.3	A Década de 1990.....	59
3.4	Do Início do Século XXI à Atualidade.....	62
4	POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	64
4.1	Conteúdo e Estrutura da PME A.....	64
4.2	A Formação continuada de professores em Fortaleza.....	70
5	ANÁLISE AVALIATIVA: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	74
5.1	Análise de Conteúdo dos Documentos Oficiais.....	74
5.2	Análise das Entrevistas com Formadores em Educação Ambiental	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	123
	APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada roteiro	133

1 INTRODUÇÃO

1.1 Relevância e Justificativa da Política Pública em Estudo

Ao longo do tempo, as ações humanas têm evidenciado, com frequência, a primazia do bem-estar individual em detrimento do interesse coletivo, particularmente nas relações estabelecidas com a natureza e entre os próprios sujeitos que com ela coexistem. Tal perspectiva individualista contribui para a reprodução da lógica do sistema capitalista, que se sustenta na desigualdade social e na exploração intensiva dos recursos naturais em função da acumulação de capital.

Essa realidade deve ser cuidadosamente considerada e enfrentada na formulação de políticas públicas orientadas à promoção de maior justiça social e sustentabilidade. Nesse contexto, o vínculo entre Educação e Meio Ambiente tem sido amplamente reconhecido por diversas instituições científicas, que ressaltam sua relevância na formação de sujeitos capazes de se perceberem como parte integrante do meio em que vivem. Assim, a Educação Ambiental assume um papel central na construção de saberes socioambientais, os quais devem ser desenvolvidos desde os primeiros anos de vida.

A Educação Infantil, enquanto primeiro ciclo formativo, desempenha um papel fundamental na iniciação do processo de construção do conhecimento, na medida em que as crianças passam a compreender a si mesmas e aos outros em interação com o espaço. É a partir dessa perspectiva, que se evidencia estudos e pesquisas no campo da Educação Ambiental na infância, orientados à formulação de práticas educativas que considerem as especificidades desse estágio singular do desenvolvimento humano.

No contexto educacional brasileiro, não se pode desconsiderar a persistência de uma desigualdade social de caráter estrutural, cujas raízes remontam ao período colonial, marcado por um sistema de produção assentado na exploração da mão de obra escravizada da população negra, com desdobramentos que alcançam a própria formação da República. Conforme assinala Resende (2018), o período da Primeira República (1889–1930), criticamente denominado República Oligárquica, estruturou-se sob o domínio de uma elite branca, contribuindo para a perpetuação de desigualdades e injustiças sociais. Desse modo, a longa duração de um sistema baseado em hierarquias e exclusões deixou marcas profundas no tecido social brasileiro.

Partindo desse marco histórico fundamental na formação da sociedade brasileira,

torna-se possível compreender de maneira mais aprofundada as lutas por políticas públicas orientadas à promoção de melhorias e à ampliação de direitos sociais. No âmbito das questões socioambientais, impõe-se a necessidade de rejeitar perspectivas de cunho estritamente mercadológico, em favor de políticas públicas comprometidas com a garantia de direitos e com o atendimento efetivo das demandas sociais.

No âmbito das políticas públicas voltadas à educação ambiental na infância, destaca-se como elemento central a possibilidade de construção de saberes por meio do diálogo, capazes de favorecer a compreensão da importância da sustentabilidade e da equidade social. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a educação não se restringe à dimensão teórica, mas abrange também práticas sensíveis que promovem a transformação das relações com o ambiente, viabilizando o respeito à diversidade e a participação ativa de todos como sujeitos nas decisões cidadãs.

Ao integrar a Educação e Dialogicidade¹ (na perspectiva freiriana) às questões ambientais, percebe-se uma ponte que avoluma a Educação Ambiental através de práxis dialógicas. Educar para ações que transformam a sociedade é um ato que exige do educador maiores habilidades, não apenas aquelas de aplicabilidade dos conhecimentos técnicos, requer ferramentas reflexivas sociais e uma compreensão de sua própria prática. Refletir sobre o processo educativo necessita de uma escuta sensível que, permeada pelo diálogo, pode transmutar o mundo.

É nesse ponto que se estabelece a aproximação com o objeto desta dissertação: a formação continuada de educadores no âmbito da educação ambiental infantil. Nesse contexto, a formação continuada assume um papel fundante, ao contribuir para que os docentes reflitam criticamente sobre sua prática, compreendendo que sua atuação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos teóricos, orientando-se, antes, para a formação de sujeitos críticos e dotados de consciência socioambiental².

Cumprido destacar que a trajetória desta pesquisadora, como docente na rede municipal de educação de Fortaleza, sempre esteve orientada pela compreensão de que as políticas públicas devem atuar como instrumentos de promoção de transformações sociais. Ao longo desse percurso profissional, foram buscadas oportunidades de formação que possibilitassem o aprofundamento de conhecimentos no campo da Educação Ambiental (EA).

¹ A dialogicidade na perspectiva freiriana se ampara na relação horizontal permeada pelo diálogo entre educando e educador. Assim, o percurso de educar é interativo com a participação dos aprendizes que são sujeitos repletos de conhecimentos.

² Socioambiental entendido pelo viés de que as discussões ambientais, sob a lupa da Política Pública, buscam a vinculação entre a função social e questões culturais.

Nesse sentido, a presente pesquisa configura-se como um desdobramento dessas experiências acumuladas no exercício da docência, ao reconhecer a relevância de investigar, analisar e socializar estudos voltados à avaliação de políticas públicas direcionadas à formação continuada de professores da Educação Infantil, com ênfase em uma perspectiva de Educação Ambiental dialógica.

O interesse por estudar dessa política surgiu durante a construção do projeto de intervenção pedagógico em sala de Educação Infantil. Esse projeto foi submetido e aprovado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2020. Ele teve como objetivo principal transformar a relação das crianças pequenas com o descarte incorreto de resíduos sólidos dentro e no perímetro escolar, especialmente na comunidade onde o Centro de Educação Infantil está localizado.

Essa iniciativa não apenas despertou a necessidade de entender mais profundamente os comportamentos e percepções dos pequenos sobre o tema, mas também evidenciou a importância de investigar como os temas que envolvem a Educação Ambiental têm sido abordados nas formações continuadas dos professores dessa etapa educacional. Portanto, a escolha de se realizar a pesquisa junto aos formadores se justifica por entender que são eles os mediadores e promotores dos conteúdos das formações continuadas, afinal desempenham um papel crucial na disseminação e implementação dos princípios da Educação Ambiental na prática educativa.

Em vista disso, ao participar de atividades de formação continuada em polo destinado a professores da Educação Infantil, foi possível levantar as seguintes questões: quais ações são desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para a promoção da Educação Ambiental? As temáticas relacionadas à EA são abordadas sob uma perspectiva crítica, restritas a uma dimensão ecológica ou, ainda, negligenciadas? Ademais, qual é a compreensão dos professores formadores no que se refere à Educação Ambiental em uma perspectiva dialógica e decolonial? Tais inquietações convergiram para a formulação do **problema de pesquisa**, assim sintetizado: de que modo a política de formação continuada para professores da Educação Infantil, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, aborda a Educação Ambiental?

Responder a essa questão evidencia a necessidade de investigar e compreender de forma mais aprofundada como as políticas de formação continuada de professores contribuem para que docentes da Educação Infantil desenvolvam práticas pautadas em uma perspectiva dialógica desde as etapas iniciais da educação básica. Trata-se de um tema de elevada relevância no campo da avaliação de políticas públicas voltadas à formação docente, especialmente diante

da lacuna significativa de informações sobre políticas educacionais direcionadas à formação continuada sob a perspectiva da Educação Ambiental no município de Fortaleza. Ademais as implicações sociais desta pesquisa trazem uma contribuição para o aperfeiçoamento de políticas no âmbito educacional municipal.

Diante do exposto, o presente estudo propôs-se a investigar a atuação de formadores nos polos de formação continuada da Educação Infantil no município de Fortaleza. O objetivo consistiu em compreender como a Educação Ambiental é abordada nessas formações e identificar as diretrizes que orientam o trabalho pedagógico, com ênfase em uma perspectiva dialógica. A análise das práticas, fundamentada nos relatos dos formadores, e o exame dos materiais oficiais permitiram apreender como as políticas educacionais se materializam em ações pedagógicas concretas no campo socioambiental, contribuindo para a delimitação mais precisa do objeto de investigação desta pesquisa.

1.2 Problematização: Delineamentos do Objeto de Investigação

As temáticas transversais ao eixo das questões ambientais, têm se tornado pautas cada vez mais presentes em agendas políticas em esfera nacional e internacional desde o final do século passado. Destacando-se ainda mais diante da intensificação de crises socioambientais decorrentes de ações antrópicas, como o desmatamento, a poluição e a exploração excessiva dos recursos naturais. No âmbito da formulação de políticas públicas, entretanto, observa-se frequentemente a influência de posicionamentos político-ideológicos que tensionam e, por vezes, distorcem a incorporação do saber social.

Nesse cenário, discussões políticas com relação ao Meio Ambiente vêm se estreitando e tecendo seus nós a outro campo do saber: a educação. Por consequência, emerge ao centro desses diálogos a Educação Ambiental, tida como altamente relevante na contemporaneidade, posto que objetiva atuar na formação crítica-reflexiva de cidadãos que questionam a realidade exposta que o circunda.

É nessa relação que a educação ambiental parece ter um lugar importante de construção de consciência diferente para tratarmos das relações de mútua dependência que existe na interação sociedade-natureza. Isto implica no repensar dos modelos, dos projetos, das propostas de desenvolvimento que aí estão. (Figueiredo, 2017, p.69- 70).

No entanto, apesar das iniciativas em defesa de uma Educação Ambiental crítica, é importante salientar que, em um pequeno passeio histórico embasada na literatura, notou-se que essa questão só ganhou tangibilidade no Brasil nos anos de 1960, com discussões que

culminaram na inserção do inciso VI presente no artigo 23º do capítulo II da Constituição Federal brasileira (CF) em 1988, em que atribui à União, aos Estados e Municípios a função de “proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas” (Brasil, 1988). Ou seja, não obstante aos avanços já galgados, são ainda muito recentes tais preocupações ambientais.

Esse fato não resultou de imediato em ações críticas e reflexivas na sociedade. E, no cenário de discussões dos educadores e pensadores da Educação na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, pouco ou nada se fala da EA, deixando uma pequena referência passível de variadas compreensões e interpretações, por falta da objetividade nos termos usados. Assim, na seção II em seu artigo 32º em que fala da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 9 anos no inciso II, cita que essa etapa terá por objetivo a formação básica do cidadão mediada pela “[...] **compreensão do ambiente natural e social**, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 1996, grifo nosso).

Só onze anos depois da promulgação da CF/88, aprova-se a Lei n. 9.795/1999 que dispôs sobre a EA instituindo-a como Política Nacional de Educação Ambiental. Entendendo-a por “[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Brasil, 1999).

Todavia, foi no ano de 2012, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, é que se estabeleceram orientações para EA em todos os níveis e modalidade de Ensino de maneira transversal. E recentemente (2018) com a Base Nacional Comum Curricular se difunde a ideia de interdisciplinaridade do tema. É valioso esse destaque histórico legal, pois políticas públicas voltadas para EA baseiam-se em atos legais e ações de impulso social.

Além disso, tendo em vista as graves adversidades ambientais, de saúde e sociais, tais como: erosões do solo; desertificação; queimadas; enchentes; malárias; diarreias; problemas pulmonares, bem como o aumento de comunidades sem acesso ao saneamento básico, a EA ganha grande relevância nas políticas públicas e, também, em questões teóricas e práticas educacionais. Uma vez que, um grupo social ciente de suas ações, dos problemas desencadeados por elas e conhecedor dos atos necessários para amenizá-los, certamente agirá para atenuar tais contrariedades, havendo assim a mudança social necessária para enfrentamento da nova realidade ambiental imposta.

Posto isso, e em vista dos problemas oriundos da relação conflituosa entre homem

e natureza, governos municipais e estaduais têm procurado ajustar políticas públicas voltadas para a EA e à sustentabilidade. Essa interlocução entre as políticas públicas de educação e as questões ambientais está exposta para além de documentos legais brasileiros, mostrando-se vivas em metas e programas. Por exemplo, no Plano Nacional de Educação seu 2º artigo destaca, em meio às demais diretrizes, o aprimoramento da qualidade educacional, a valorização dos profissionais envolvidos diretamente com educação e a fomentação do respeito à sustentabilidade socioambiental.

Por que essa preocupação? Porque é vital que pensemos em um modo de vida mais sustentável, de maneira que nossas ações não sejam tão agressivas à natureza, pois para além das doenças causadas pela poluição, chegamos ao extremo de câmbios climáticos tornarem-se ameaças à integridade física do homem, não só da geração atual como também das vindouras.

Fato concretizado nos noticiários em que estudos apontam ondas extremas de calor para o ano de 2050, no entanto o que se observou é que essa mudança brusca no clima mundial chegou antes do previsto e, ao que tudo indica, para ficar. Logo, urge que repensemos, não apenas para nos adaptarmos ao derretimento das ferragens das linhas de trem, tampouco que passemos à refrigeração de ambientes, o propósito é o de reescrever as nossas ações diárias, a fim de que essa "fagulha" se espalhe pela comunidade. Afinal, não podemos prosseguir consumindo excessivamente em escalas excedentes à capacidade da Terra, já que os recursos naturais existentes são finitos. Destarte, há que se cogitar em reutilizar, reciclar e reduzir, aprendendo a viver na fronteira imposta pelo sensível ecossistema.

Uma vez apontado isso, vale realçar a compreensão aqui adotada de Política Pública, e essa se ampara na linha multicêntrica em que há envolvimento de distintos sujeitos e entidades públicas e privadas que buscam resolução de problemas públicos, sendo, portanto, interdisciplinar. Por isso, Dias e Matos (2015) em seus escritos, após fazerem uma vasta análise pelos dois termos e variadas perspectivas e definições para políticas públicas, de modo resumido explicam que, políticas públicas tratam de “[...] gestão dos problemas e das demandas coletivas através da utilização de metodologias que identificam as prioridades, racionalizando as aplicações de investimentos e utilizando o planejamento como forma de se atingir os objetivos e metas predefinidas” (p.14). Isso visto pelo viés prático de uma política pública.

Partindo desse entendimento, a avaliação das políticas públicas educacionais voltadas à Educação Ambiental na formação docente fundamenta-se em duas perspectivas analíticas complementares: a polity, referente às dimensões institucionais, políticas e legais que estruturam a Educação Ambiental, e a política do cotidiano, orientada pelas dinâmicas sociais, práticas pedagógicas e proposições construídas em diálogo com atores sociais (Frey, 2000;

Biasoli; Sorrentino, 2018 apud Raymundo et al., 2019). A articulação dessas abordagens revela-se fundamental para a análise das políticas aqui investigadas, ao passo que o estudo busca produzir evidências que contribuam para o aprimoramento das políticas públicas educacionais na educação básica de Fortaleza, com foco na avaliação da formação continuada de professores da Educação Infantil no campo da Educação Ambiental.

Diante do exposto, pode-se explorar os objetivos que nortearão o processo de investigação sobre esse objeto específico.

1.3 Objetivos

Objetivo Geral

Avaliar a Política de Educação Ambiental na formação continuada de professores da Educação Infantil no município de Fortaleza/CE.

Objetivos Específicos

1. Resgatar os principais marcos históricos da Educação Ambiental no Brasil;
2. Elucidar os principais conceitos relacionados à EA, a EA Infantil, a EA Decolonial e EA Dialógica.
3. Verificar se os documentos norteadores da Educação Infantil, que subsidiam a formação continuada de professores, estão alinhados aos princípios da Educação Ambiental;
4. Identificar os programas direcionados para Educação Ambiental na formação continuada de professores da Educação Infantil em Fortaleza;
5. Compreender como os professores formadores da Educação Infantil percebem a Educação Ambiental sob uma perspectiva decolonial e dialógica.

1.4 Metodologia da Pesquisa

Com o intuito de alcançar os objetivos delineados neste trabalho, este subcapítulo se dedica a apresentar as estratégias que foram adotadas na pesquisa. Nele estão explicados os caminhos trilhados para coleta de dados. Ao se construir o desenho metodológico de pesquisa, considerou-se as perspectivas avaliativas interconectadas, bem como a EA dialógica e EA decolonial para em um esforço comum avaliar a política pública municipal de Educação Ambiental na formação continuada de docentes da EI objeto deste estudo.

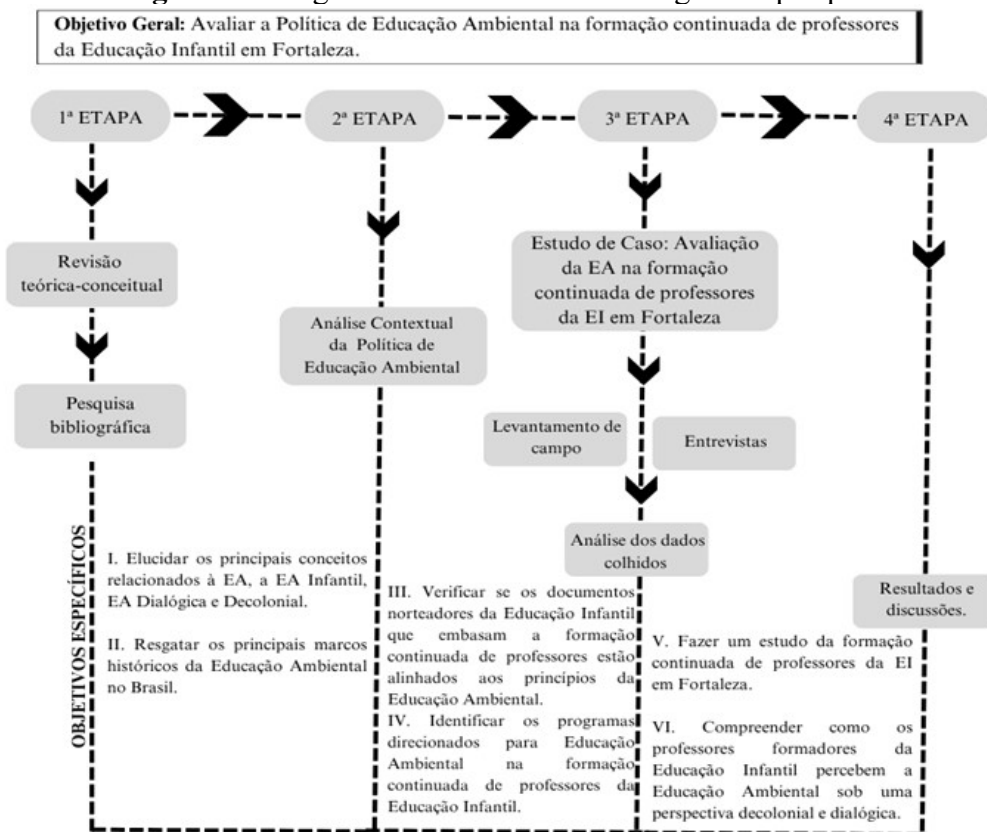
Por se tratar de uma pesquisa social deve-se ter em conta que “o objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras” (Minayo, p.12, 2007). Assim, o contexto social em que uma Política Pública está inserida precisa ser considerado, haja vista que os agentes influenciam na realidade e no desenvolvimento da política.

A pesquisa consiste em avaliar a formação continuada de professores da Educação Infantil em Educação Ambiental a partir de uma perspectiva decolonial e dialógica, ancorada em uma abordagem experiencial que valoriza os saberes dos sujeitos envolvidos na política analisada. Metodologicamente, aproxima-se da perspectiva qualitativa das Ciências Sociais (Minayo *et al.*, 2002), ao reconhecer que a realidade social é mais complexa do que qualquer formulação teórica ou discursiva, sendo, portanto, impossível de ser plenamente apreendida por recortes analíticos. Mesmo assim, admite-se que as Ciências Sociais dispõem de instrumentos capazes de promover aproximações consistentes dessa complexidade, ainda que de forma parcial. Nesse sentido, a abordagem experiencial adotada não nega a teoria, mas busca articulá-la à realidade concreta, visando uma compreensão mais densa dos fenômenos sociais investigados.

Fez-se, portanto, uma avaliação qualitativa, cuja construção metodológica incorpora os ensinamentos da “avaliação em profundidade” (Rodrigues, 2008). Essa abordagem traz consigo preceitos de uma avaliação que inclui uma tessitura analítica em permanente processo de articulação. Considera-se, portanto, essa avaliação de política pública em uma perspectiva pós-construtivista, preparando esta pesquisadora com fundamentações teóricas e planejamento de estratégias para iniciar o aprofundamento das pesquisas, a organização e análise de dados, sem descuidar da necessidade constante do replanejar, do realinhar os procedimentos a partir dos subsídios que o campo deu e das conversas com autores e pesquisadores mais experientes, por meio das leituras de livros, artigos e outros instrumentais norteadores.

A partir dessa estrutura conceitual, a metodologia de avaliação adotada na presente investigação estruturada em quatro etapas, conforme a descrição a seguir (ver figura 1).

Figura 1 - Diagrama do desenho metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

A **primeira etapa** consiste em uma revisão teórico-conceitual, na qual são explorados os conceitos chave com base em pesquisa bibliográfica: política pública de educação ambiental; princípios e características da Educação Ambiental infantil os conceitos adotados para este trabalho tanto na perspectiva das singularidades da Educação Infantil, quanto no viés dialógico e decolonial da Educação Ambiental. Para atualizar e aprofundar a pesquisa foi realizado um levantamento da produção científica mais recente e atualizada sobre o tema por meio de busca em bancos de dados físicos e virtuais. Dessa forma, foram feitas consultas a artigos científicos, dissertações e teses publicadas em portais eletrônicos como os da Capes e da Scielo nos últimos anos.

Nesta etapa da pesquisa, priorizou-se abordagem de autores como: Freire (1996), Leme (2008), Acosta (2016), Boff (2017), Figueiredo (2017), Krenak (2019) e Santos (2023). A ideia consiste em contemplar perspectivas de análise mais aproximadas do objeto desta pesquisa. Como fundamentos teóricos chave no desenvolvimento da pesquisa, tem-se a dialogicidade no fazer pedagógico abordado por Freire (1996) e Figueiredo (2017). A biointeração trazida por Santos (2023); o bem-viver levantado por Acosta (2016) e o respeito aos saberes ancestrais para o equilíbrio ecológico apresentado por Krenak (2019) quando

discute em congresso as ideias para adiar o fim do mundo.

A **segunda etapa** consistiu na Contextualização da Política de Educação Ambiental no Brasil, com ênfase em sua trajetória histórico-legal, bem como nos aspectos conceituais da Política Pública de Educação Ambiental. Para isso, foi realizado um percurso em três níveis federativos: nacional, estadual e, por fim, municipal. Esse trajeto teve por objetivo compreender os princípios e normativas da política em EA.

A **terceira etapa** consistiu no estudo de caso da cidade de Fortaleza/CE no que tange a EA no contexto da formação continuada de professores da EI. O objetivo foi fazer uma avaliação da EA na formação continuada de professores de EI com o intuito de identificar as percepções dos formadores acerca da EA na sua perspectiva dialógica e decolonial. Esta etapa foi dividida em três momentos: (I) análise dos documentos da política; (2) levantamento de campo; (3) entrevistas.

Em um primeiro momento, procedeu-se à análise dos documentos que orientam as formações continuadas de professores da Educação Infantil, bem como daqueles específicos relacionados à Educação Ambiental no município de Fortaleza. À luz dos objetivos da pesquisa, realizou-se uma análise aprofundada desses materiais, buscando identificar, a partir dos princípios da Educação Ambiental, elementos presentes nos documentos oficiais disponibilizados no site da Secretaria Municipal de Educação, na seção dedicada à Educação Infantil, que estivessem em consonância com as categorias previamente definidas e derivadas da Política Pública Municipal de Educação Ambiental. Para tanto, utilizou-se o software Iramuteq, ferramenta digital que auxiliou na identificação de elementos centrais para a análise do discurso.

No segundo momento foram utilizadas as técnicas mistas de análise e avaliação do contexto dos distritos educacionais onde as formações são elaboradas pelos formadores através de observação de campo. Por fim, no terceiro momento, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado direcionado aos formadores de professores da Educação Infantil de carreira na rede. Com as entrevistas, buscou-se compreender de que modo a política de Educação Ambiental — em suas vertentes decolonial e dialógica — se manifesta nos processos de formação continuada de professores da Educação Infantil em Fortaleza/CE.

Para tanto, foi selecionado um conjunto de formadores representativos dos seis distritos³ educacionais; contudo, foi possível entrevistar apenas cinco participantes, em razão de um dos distritos não dispor, à época, do Termo de Autorização de Pesquisa (TAP) junto ao professor formador da rede, isto é, o docente de carreira que exerce a função de formador. As respostas das entrevistas foram categorizadas e submetidas a uma análise com auxílio do software Rstudio que processou a construção dos gráficos com base na frequência apontadas nas respostas dos entrevistados na qual os temas emergentes foram identificados e categorizados. Essa abordagem possibilitou uma compreensão aprofundada das percepções, experiências e práticas pedagógicas dos participantes em relação à Educação Ambiental.

A **quarta etapa** dedicou-se à apresentação e problematização dos resultados, articulando os dados empíricos obtidos em campo com o referencial teórico construído a partir de estudos no campo da Educação Ambiental. Esse movimento analítico permitiu não apenas descrever os achados, mas interpretá-los criticamente à luz das categorias e conceitos mobilizados na pesquisa. As análises acumuladas nas etapas anteriores constituíram, assim, um suporte fundamental para a identificação e aprofundamento das questões mais relevantes relacionadas à política local de formação continuada de professores da Educação Infantil, evidenciando seus limites, potencialidades e implicações no desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas por uma perspectiva socioambiental crítica.

1.5 Estrutura da Dissertação

O presente trabalho organiza-se em seis capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais, estruturados de modo a assegurar a progressão lógica da análise e a articulação entre os diferentes momentos da investigação. A seguir, apresenta-se uma síntese do conteúdo de cada capítulo, com vistas a orientar o leitor quanto ao percurso teórico-metodológico adotado.

No segundo capítulo - *Marco Teórico da Pesquisa* – são apresentadas as categoriais teórico-conceituais que fundamentam a pesquisa, explorando questões em torno da complexidade da categorização conceitual da Educação Ambiental; categorização da Educação Ambiental Infantil bem como apresenta categorias de Educação Ambiental na perspectiva

³ Órgãos executivos que ordena as unidades escolares em coordenadores educacionais para fins pedagógicos de educação. São gerenciados pela Secretaria Municipal de Educação – SME e organizam e implementam políticas de Educação.

Dialógica e Decolonial. A Educação Ambiental Dialógica é observada sob o viés da construção colaborativa do saber entre os professores e as crianças de modo horizontalizado. Já a perspectiva Decolonial apresenta uma visão crítica das políticas ambientais, em que procura incorporar saberes tradicionais de comunidades negras, indígenas e ribeirinhas no ensino de práticas ambientais.

No terceiro capítulo – *Síntese Histórica da Política Nacional de EA* – faz-se análises sobre a política de educação ambiental no Brasil buscando compreender o contexto nacional, a evolução da e levantando os principais marcos históricos e reguladores das políticas voltadas para a proteção do meio ambiente até o surgimento da Educação Ambiental como política pública, com destaque para os principais marcos normativos. Apresenta-se também uma linha do tempo, traçando o delineamento da trajetória institucional de políticas nessa área avaliando de forma qualitativa descritiva os documentos lidos.

No quarto capítulo – *Política Municipal de Educação Ambiental* – adentra-se na política municipal de educação ambiental, nos anos compreendidos entre 2017 e 2024. Neste capítulo o olhar é afinado para observação e análise sobre a trajetória política documental no município de Fortaleza. Para tanto, se observa a insustentabilidade da cidade, discutindo os desafios enfrentados em relação à sustentabilidade urbana e suas implicações educacionais. Dentro dessa perspectiva é ainda abordada a política de Educação Ambiental Infantil e a formação continuada de professores como um elemento importante na promoção da política de Educação Ambiental.

No quinto capítulo – *Análise Avaliativa: Resultados e Discussões* – apresenta-se os resultados e discussões do processo avaliativo da política de formação continuada de professores da Educação Infantil em observância ao caso de Fortaleza. A análise qualitativa e descritiva dos documentos e das produções bibliográficas em conversa com as informações contidas nos discursos dos sujeitos entrevistados na pesquisa permite uma reflexão sobre a implementação da política bem como os aspectos que necessitam melhoria.

Por fim, expõe-se as considerações finais em que se mostra uma sintetização dos achados na pesquisa e apresenta as principais descobertas sob a ótica dos sujeitos entrevistados.

2 MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

O cenário brasileiro das décadas de 1980 e 1990, foi marcado por intensas discussões bem como transformações históricas, políticas e socioeconômicas. No que tange às políticas públicas educacionais observa-se maior participação popular de modo que, após anos de discussões entre os sujeitos que estavam envolvidos em meio ao contexto político, foi aprovado pela câmara a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996. É importante frisar que “até então a participação da sociedade civil na formulação de políticas educacionais fora fragmentada, realizada apenas por alguns grupos restritos, constituídos por segmentos da elite social” (Almeida, 2005, p.117). Com efeito, ainda segundo Almeida (2005), esse envolvimento de diferenciados sujeitos da sociedade brasileira foi inédito, haja visto que teve um alcance considerável no que se refere ao quantitativo e na diversidade de grupos sociais.

No processo participativo foram incluídas pessoas de diferentes condições econômicas e sociais - desde os mais pobres até os mais ricos e os indivíduos com níveis de escolaridade variados, ou seja, contou com a participação dos educadores bem como dos que não puderam ser escolarizados. Além disso, recebeu o apoio da subcomissão da Cultura, Educação e Desportos.

O processo de redemocratização, após um regime militar que perdurou de 1964 a 1985, trouxe consigo expectativas de mudanças e participação mais ampla na formulação das leis essenciais para o Brasil. Nesse contexto, há dois documentos fundamentais que moldaram o panorama no percurso da redemocratização e da educação no país à época: a Constituição Federal de 1988 - CF/88 e, após oito anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de n.9.394/1996. A Constituição de 1988, refletiu essas aspirações por uma sociedade mais justa e democrática. A LDB de 1996 se alinhou às prerrogativas constitucionais, pensando em adaptar o sistema educacional frente às necessidades democráticas e socioeconômicas.

A CF/88 foi elaborada em um ambiente participativo, refletindo a pluralidade de vozes na sociedade brasileira. A Constituição Cidadã, para além de garantir os direitos fundamentais, fomentou a inclusão social e o reconhecimento de minorias e fortaleceu o federalismo, descentralizando o poder. A CF/88 também destacou a relevância de proteger o meio ambiente, reconhecendo-o como fundamental à qualidade de vida na terra. Isso é claramente evidenciado nos diversos incisos de artigos em que falam das competências da União; das funções do Ministério Público e do sistema de saúde. Sendo transversalmente pensada para garantir que a responsabilidade ambiental é de incumbência de todos com todos.

Em seu artigo 225, mais precisamente em seu sexto capítulo em que trata do meio

ambiente, a CF/88 declara que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 1988). É preciso dizer que, embora a legislação reflita a preocupação com o meio ambiente, cabe uma análise cuidadosa e reflexiva sobre o pensamento dicotômico em que aparta o humano do ecológico. Essa perspectiva reduz a natureza a um recurso funcional a serviço do povo, enfatizando que a única preocupação que se deve ter é da garantia que as gerações futuras possam sobreviver e usufruir dos benefícios que ela oferece.

Em consonância com os ditos da Constituição de 1988, a LDB de 1996 também aborda em seu texto as questões ambientais, estabelecendo que os currículos da Educação Básica devem incorporar os princípios da Educação Ambiental de maneira integrada aos conteúdos obrigatórios. Isso significa que as temáticas relacionadas à Educação Ambiental devem estar presentes de forma transversal em todas as disciplinas.

Já no que tange a redemocratização e descentralização do sistema educacional, a LDB de 1996 buscou conceder autonomia aos estados e municípios. Em um contexto de globalização e mudanças econômicas, a lei focou na qualidade da educação e promoveu reformas educacionais. É necessário considerar que apesar da participação da sociedade civil na sua elaboração, por meio de consultas nacionais, o percurso democrático enfrentou obstáculos significativos em meados dos anos de 1990 pois,

[...] após a eleição de novo governo para o país. Tanto o Poder Executivo como o Poder Legislativo, este, através do Senado Federal, desencadearam uma ofensiva sistemática sobre o Projeto da Câmara Federal, aprovando um projeto de lei da iniciativa individual de um Senador, expressando o interesse de setores restritos da população e, especialmente, vinculado ao projeto do Poder Executivo do novo governo, de cunho neoliberal, fundamentado nos pressupostos teóricos e ideológicos da chamada Nova Direita, afinado com os interesses do capital no plano internacional (Almeida, 2005, p. 119).

Com efeito, as ideias neoliberais influenciaram diversos países e adentraram com vigor no campo educacional brasileiro, o país passava a ser mercado e os investidores passaram a ditar regras e metas na economia, na política e na educação. Outro marco na Educação ocorreu no ano de 1999 com a publicação da Lei que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a política nacional de EA, em que afirma ser dever do poder público a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades educacionais.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) do ano de 2009, foram afetadas pelos compromissos internacionais que o Brasil assumiu nas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos em 1990. Elaboradas de acordo com os

compromissos firmados internacionalmente, as DCNEI refletiram a preocupação em oferecer uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, respeitando os direitos das crianças e orientando práticas pedagógicas. Esses documentos, resultados de seus contextos históricos e políticos, desempenharam papéis cruciais na configuração da educação e da sociedade brasileira contemporânea. Especialmente ao definir norte para os temas de formação continuada dos professores de maneira que pudessem prepará-los para enfrentar os desafios da Educação Infantil de forma crítica e inovadora.

Nesse panorama histórico contemporâneo (final do séc. XX e início do séc. XXI), o Plano Nacional de Educação, de 2014, estabelece metas a longo prazo em que a formação continuada de professores tem papel fundamental na perspectiva de melhoria da qualidade da educação básica. Desse modo, em sua meta de número dezesseis, o poder público deve assegurar que todos os profissionais de educação recebam formação continuada em suas áreas de atuação, levando em consideração as necessidades, as demandas e os diferentes contextos sociais do sistema de ensino (Brasil, 2014), isso é, a formação continuada docente necessita estar em sintonia com demandas socioeducacionais nacionais e regionais.

Este capítulo do marco teórico foi iniciado com um panorama dos temas que, por sua importância, serão aqui explorados em profundidade. Desse modo, o próximo subcapítulo apresentará as categorias conceituais da EA que foram adotadas para este trabalho, oferecendo uma base teórica fundante para a compreensão de conceitos em EA.

2.1 Aspectos Teóricos-Conceituais da Educação Ambiental

No campo da Educação Ambiental, observa-se um amplo debate em torno da pluralidade de conceitos que compõem essa abordagem, abrangendo desde perspectivas voltadas à sensibilização dos sujeitos para a conservação do meio ambiente até aquelas orientadas pela sustentabilidade em sentido ampliado. Tal diversidade conceitual revela a complexidade das relações entre sociedade e natureza, exigindo a mobilização de categorias analíticas capazes de sustentar uma compreensão mais integrada e crítica dessas interações. Nesse contexto, alguns conceitos assumem papel estruturante, na medida em que possibilitam a construção de uma leitura holística das dinâmicas socioambientais. Assim, este subcapítulo dedica-se a delinear e problematizar as concepções centrais que fundamentam a presente investigação.

O primeiro conceito se refere à ideia de **Sustentabilidade**, termo que por diversas vezes foi, e ainda é utilizado nos mais variados campos do saber. Isso inclui os discursos

políticos, de marketing, no cenário empresarial, na educação, na economia, dentro de outros contextos. Todavia, apesar dessa extensa difusão, o conceito não é uniforme e varia de significado de acordo com o emprego da palavra, contexto e interesse que se busca atingir. Em outras palavras, sustentabilidade difundida em propagandas visando a promoção de um produto para que haja aumento no número de vendas, difere da visão e objetivos verdes presentes nos discursos de ambientalistas, por exemplo. Como bem apontou Irina Mikhailova (2004),

[...] o termo “sustentabilidade” foi muitas vezes utilizado para justificar qualquer atividade, desde que ela reservasse recursos para as gerações futuras. Mas num sentido mais rigoroso, significa que todas as atividades realizadas devem sofrer uma avaliação mais aprofundada para determinar todos os seus efeitos sobre o meio ambiente. (Mikhailova, 2004, p. 26-27)

E se essa avaliação fosse de fato criteriosa, certamente muitas atividades produtivas em favor do capital não seriam executadas (Mikhailova, 2004, p.27), pois não passariam nas especificações sustentáveis. Similarmente Leme (2008) afirma, em sua tese, que “[...] embora a noção de sustentabilidade presuma um campo comum identificado com a ideia de “um futuro viável”, não se trata de uma construção ingênua.” (Leme, 2008, p.14), pois para a autora na realidade essa ideia revela uma visão contrária, uma ação política combinada com os esforços diplomáticos voltados para resolver o paradoxo que ficaram sem respostas nos modelos anteriores de desenvolvimento. Isto é, o termo sustentabilidade ganha espaço social à medida que é englobado no mercado de maneira a manter o interesse do capital.

Dito isso, antes de se definir melhor o que é a sustentabilidade, pode-se inicialmente expor seu conceito fundamental proposto por Boff (2017) pautando-se nos princípios da Carta da Terra⁴:

[...]o conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação de seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões (Boff, 2017, p. 11).

Tendo em vista essa amplitude de significado é relevante expressar qual a compreensão conceitual de sustentabilidade deste estudo. Assim, à luz da perspectiva crítica de sustentabilidade, tema submetido para análises tanto por Piga e Mansano (2015) quanto por Faria (2014), adota-se a compreensão interacionista de que ela envolve mais que proteger os recursos ambientais, ela abrange “[...] democratizar e coletivizar a responsabilidade por seu uso

⁴ Documento proposto durante a conferência do Rio-92 em que estabelece princípios para a construção de uma sociedade mundialmente mais justa, sustentável e pacífica.

e conservação, tanto quanto coletivizar a produção das condições materiais de existência. Os interesses, em um ambiente sustentável, são os coletivos, definidos e realizados coletivamente (Faria, 2014, p.16). Isso exige uma complexa teoria do saber que possa envolver as partes sem perder de vista o todo, pois:

a Teoria Crítica da Sustentabilidade deve expressar a emancipação dos sujeitos do trabalho, promovendo a conscientização crescente da necessidade de uma sociedade em que os interesses coletivos prevaleçam sobre os particulares e em que os indivíduos sejam sujeitos de sua própria história, escrevendo-a coletivamente. Tratar criticamente o real é questionar se as ações sociais tradicionais não são meras atitudes remediadoras, é indagar sobre os atos dos sujeitos que têm como objetivo atender interesses de grupos específicos na estruturação do poder (Faria, 2014, p. 14).

Essa proposta visa pensar em ferramentas para a emancipação dos trabalhadores e a promoção da sociedade equitativa e colaborativa entendendo mais profundo os limites e contradições de políticas de sustentabilidade. Para Faria (2014), essa teoria é um requisito, mesmo que não determinante, para que uma sociedade seja protagonista de sua história percebendo sua responsabilidade coletiva. Nessa proposição encontra-se a ideia de que uma comunidade mais justa e colaborativa é importante para o desenvolvimento de práticas sustentáveis que considerem e integrem as organizações naturais, assegurando um equilíbrio ecológico de modo a sustentar a vida de maneira harmoniosa.

Um segundo conceito é o de **Desenvolvimento Sustentável**, que ganhou maior visibilidade após os anos de 1980 depois de aparecer em diversos estudos acerca das questões ambientais. Isso porque a Organização das Nações Unidas - ONU publicou o relatório “Nosso Futuro Comum”, em 1987, no qual a definição para Desenvolvimento Sustentável pareceu como aquele que “[...] atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (Brundtland, 1987, p. 46). Esse relatório que repercutiu mundialmente contou com a colaboração de representantes de muitos países, incluindo o Brasil. A situação demonstrou uma preocupação com a gestão dos recursos naturais e sua exploração desmedida, mas não afastou a ideia de manutenção do pensamento capitalista pautado no economicamente lucrativo.

Pode-se dizer, com base no exposto no relatório, que se pensou em proteger as liberdades de uso dos bens naturais que as pessoas têm atualmente, desde que não compromettesse a capacidade das futuras gerações de usufruir das mesmas liberdades ou até maiores. A natureza apresenta-se como recurso a ser utilizada pelo ser humano que diversas vezes a considera como meio de garantir a sobrevivência e o bem-estar da própria espécie. Acosta (2016) assegura ser histórico essa dicotomia natureza e humanidade quando explica que,

O medo aos imprevisíveis elementos da Natureza esteve presente desde os primórdios da vida dos seres humanos. Pouco a pouco, a ancestral e difícil luta por sobreviver foi se transformando em um desesperado esforço por dominar a Natureza. E o ser humano, com suas formas de organização social antropocêntricas, posicionou-se figurativamente fora dela. Chegou-se a definir a Natureza sem considerar a Humanidade como sua parte integral. Foi uma espécie de corte ao nó górdio da vida que une todos os seres vivos em uma única Mãe Terra. Assim, abriu-se caminho para dominá-la e manipulá-la (Acosta, 2016, p.101).

Acosta (2016) reconhece como inevitável e relevante o uso de métodos científicos avançados na investigação da natureza, mas critica o modo como, sob a influência de ideologias, ciências e técnicas, consolidou-se uma separação radical entre ser humano e Natureza, intensificada pela lógica da acumulação de capital, que levou à sua exploração e subjugação. O autor também problematiza o próprio conceito de Desenvolvimento, argumentando que, sobretudo no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria, os países centrais impuseram uma estrutura de dominação baseada em dicotomias hierarquizantes — como desenvolvido e subdesenvolvido, rico e pobre, cidade e mato — que passaram a orientar a organização do mundo e a legitimar desigualdades sociais, econômicas e ambientais. Assim:

...surgiram planos, programas, projetos, teorias, metodologias e manuais de desenvolvimento, bancos especializados em financiar o desenvolvimento, ajuda ao desenvolvimento, capacitação e formação para o desenvolvimento, comunicação para o desenvolvimento (Acosta, 2016, p.46).

Na mesma linha de pensamento, Bispo (2023) argumenta que a expressão “desenvolvimento” muitas vezes promove a desconexão, e o que se deve pensar é no envolvimento. Ele propõe que os seres humanos e a natureza devem estar integrados em uma relação organicamente natural, na qual tudo e todos são interdependentes. Para o autor, o desenvolvimento é sinônimo de desconectar, tirar do cosmo, quebrar a originalidade. “O desenvolvimento surge em Gênese. Relacionar-se de forma original, para o eurocristão, é pecado. Eles tentam humanizar e tornar sintético tudo o que é original” (Bispo, 2023, p.16-17). Nego Bispo (2023) propõe que em lugar do desenvolvimento sustentável, se deve considerar a Biointeração como um conceito mais adequado para fomentar uma verdadeira integração entre humanos e a natureza.

A terceira abordagem conceitual, inserida no contexto da ecologia, é a da **Biodiversidade**, termo que combina dois elementos principais: “bio” e “diversidade”. Seu prefixo “bio” significa a vida, portanto de forma resumida, em breve análise linguística mostra que o termo se refere à diversidade genética existente na terra destacando a variedade e a riqueza da vida natural. Para Joly *et al* (2011, p.117) a “biodiversidade resulta de milhões de anos de

evolução biológica, e é o componente do sistema de suporte à vida de nosso planeta”, logo a extinção de uma espécie representa uma perda incomensurável de um conjunto único e específico de material genético, o qual foi moldado por transformações adaptativas ao longo do tempo. A extinção elimina irreversivelmente esse material genético singular e não repetível, refletido profundamente na complexidade e na riqueza da vida natural.

A Convenção sobre a Diversidade Biológica - CDB após seu preâmbulo em que estabelece o contexto e os princípios básicos que orientam a convenção aponta, em seu segundo artigo, a utilização do termo diversidade biológica e, assim como Joly *et al.* (2011) afirma tratar-se da “[...] variabilidade de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, dentre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos de que fazem parte; compreendendo ainda a diversidade dentro de espécies [...]” (Brasil, 1998). As populações e espécies são unidades básicas de adaptação resultado de interações ocorridas em determinado tempo e espaço.

Na natureza tudo é orquestrado, operando de forma interconectada para manter o equilíbrio natural. A extinção de quaisquer espécies é uma ruptura nessa organização, e um desequilíbrio sinfônico natural pode gerar problemas críticos para a vida humana, ameaçando até mesmo a própria sobrevivência da espécie. Por isso, a saúde dos ecossistemas é crucial para a manutenção da biodiversidade e o funcionamento adequado dos processos naturais que sustentam a vida na terra.

Dito isso, a quarta classificação conceitual é a de **Ecossistema** que, sob a perspectiva da ecologia, refere-se ao estudo da relação dos seres bióticos e o local em que habitam. O ecossistema “pode ser conceituado como uma unidade que inclui todos os organismos de uma determinada área interagindo com o meio físico de matéria e energia” (Derisio, 2016, p.15). Essa definição destaca a mutualidade entre os componentes ambientais, evidenciando que o ecossistema não é apenas um conjunto de organismos, porém um sistema dinâmico em que os seres fisiológicos e meio físico estão conectados.

Ademais, Kato, Kawasaki & Carvalho (2020, p.6) afirmam que “o conceito de ecossistema é reconhecido pelos ecólogos por sua relevância histórica nos estudos de fenômenos e processos naturais, os quais envolvem fatores bióticos e abióticos, complexamente articulados em um determinado espaço e tempo [...]”, enfatizando a complexidade de definir ecossistema. Além disso, em seu estudo linguístico, os autores destacam que, no âmbito da Educação Ambiental a palavra ecossistema assume nuances conceituais extras, refletindo as variadas maneiras de interpretar e aplicar o conceito em contextos educacionais, englobando aspectos socioambientais. Notaram que o entendimento de ecossistema pode diferir

dependendo das perspectivas e objetivos de estudos em EA, expandindo conceitualmente o termo para além das abordagens tradicionais da ecologia.

Diante do exposto nos dois parágrafos anteriores, pode-se considerar que nesse estudo, o conceito de ecossistema é abordado considerando o ser humano como parte integrante desses ambientes, influenciado pelo momento social, pelo tempo e pelo espaço. Além do mais, pensa-se na interação dinâmica entre os fatores naturais e as atividades humanas, destacando como as ações individuais e coletivas moldam e são moldadas pelos ecossistemas. Assim, se pode compreender a complexidade das relações ecológicas e a importância de uma abordagem holística para a EA.

A quinta conceituação conversa com a **Poluição**, que de modo amplo se caracteriza pela inserção de substâncias ou agentes poluentes no meio ambiente que causam danos à saúde dos humanos e aos ecossistemas. Como afirma Derisio (2016, p.8), “pode-se considerar poluição como a degradação do ambiente, resultante de atividades que, direta ou indiretamente, prejudique a saúde, o bem-estar das populações, [...] afetem desfavoravelmente a biota; afetem as condições sanitárias do meio ambiente [...]”. Ou seja, toda e qualquer ação que de alguma forma altere o estado natural do meio ambiente. E, a depender do tipo de agente de poluição são distinguidas as diversas formas podendo ser: da atmosfera, do solo, das águas, sonora e visual. Fato é que,

[...] ao se segregar nas grandes cidades, o homem civilizado pode pensar que se tornou independente da natureza, mas se atentar para seu alimento, para o ar respirado e para a água utilizada, irá verificar que, como todos os outros animais, ele é fundamentalmente dependente das relações existentes entre os seres vivos e o seu ambiente físico (Derisio, 2016, p.16).

Destacando então a utopia humana de autonomia que a vida no meio urbano pode proporcionar. Apesar da tentativa constante de apartar-se da natureza, sua dependência dos meios naturais e a sua relação com o ecológico permanecem inalterados. É fundamental a compreensão dessa relação mútua para reconhecer a relevância dos sistemas naturais na manutenção da espécie humana e na promoção de práticas que assegurem a sustentabilidade. Esse entendimento é venal para a construção de uma convivência dialógica e responsável com a natureza.

Com isso, passa-se a explorar o sexto campo conceitual, que aborda as **Mudanças Climáticas**. Essas alterações no clima da terra, frequentemente ligada às atividades humanas e intimamente relacionadas à poluição, têm efeitos trágicos no meio ambiente, na economia e na sociedade. Klug; Marengo e Leudemann (2016) definem que a mudança climática é

[...] uma mudança atribuída direta ou indiretamente à atividade humana que altere a composição da atmosfera global e que seja adicional à variabilidade climática natural observada ao longo de períodos comparáveis. A mudança do clima, como mencionada no registro observacional do clima, ocorre por causa de mudanças internas dentro do sistema climático ou na interação de seus componentes, ou por causa de mudanças no forçamento externo por razões naturais, ou ainda devido às atividades humanas (Klug; Marengo e Leudemann, 2016, p. 306).

Essa definição evidencia que as mudanças climáticas podem ser de origem antropogênicas ou naturais, ou seja, podem ser causadas por atividades humanas ou por processos naturais da própria terra. O Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - INPE reforça essa diferenciação, destacando que as causas antropogênicas incluem ações como a emissão de gases do efeito estufa que estão relacionadas às queimadas de combustíveis fósseis em veículos, nas indústrias e nas usinas termelétricas bem como as queimadas e os desmatamentos.

Por outro lado, as causas naturais das mudanças climáticas incluem eventos como as erupções vulcânicas e os ciclos terrestres. Que por sua vez também desempenha papel central na variação do clima. É importante salientar que ambos os tipos de mudança têm implicações sobre o clima global e local, por isso uma compreensão abrangente que pense em estratégias para minimizar consequências dessas mudanças climáticas são fundamentais.

Entre as diversas ações que se pode pensar, está o sétimo marco teórico deste estudo: a **Preservação Ambiental**. Refere-se àquelas atividades destinadas a proteger e conservar os meios naturais, os ecossistemas e a biodiversidade. Por outra perspectiva, a conservação ambiental engloba um conjunto de atividades destinadas a proteger, administrar e usar os meios naturais de forma sustentável.

Alves, Bezerra e Matias (2011) asseguram que a literatura já distingue claramente a conservação da preservação ambiental, apesar de ambas estarem focadas na sustentabilidade e na continuidade dos ambientes naturais. A preservação exige que uma área ou ecossistema permaneça intacto e sem alterações, enquanto a conservação permite a utilização sustentável dos recursos, buscando equilibrar a proteção ambiental com a utilização responsável (Alves, Bezerra e Matias, 2011, p.05). Enquanto a preservação ambiental visa manter os ecossistemas biodiversos, a conservação ambiental objetiva garantir a saúde desses ambientes à medida em que permite o uso dos bens ambientais de modo sustentável.

Isso abrange a utilização sustentável dos recursos, a administração eficaz dos ecossistemas para preservar sua vitalidade e salvaguardar da biodiversidade de forma a evitar a extinção de espécies. Além do mais, promove a educação ambiental e a implementação de políticas que regulamentem o uso dos meios naturais e protejam áreas importantes. De forma a

exemplificar, pode-se observar as práticas que incluem a criação de áreas protegidas, agricultura e pesca sustentáveis, e o reflorestamento.

A vista disso, de acordo com o artigo de número 225 da CF/88, a responsabilidade pela preservação do meio ambiente e pela manutenção do equilíbrio ecológico é de incumbência coletiva (Brasil, 1988). O primeiro parágrafo deste artigo estabelece um conjunto de incisos em que apresentam diretrizes para assegurar a efetividade desse princípio legal. Assim, aborda a preservação e restauração de processos ecológicos essenciais, a gestão de ecossistemas e espécies bem como a proteção de patrimônio genético nacional. Além disso, define a criação de espaços territoriais que devem ser protegidos, cuja alteração será apenas por intermédio legal específico, sendo necessária realização de estudos prévios de impacto ambiental para obras que possam acometer em degradação significativa.

Além dessas medidas, a legislação exige o controle rigoroso sobre o uso de substâncias que apresentem riscos ambientais. A proteção da fauna e flora é igualmente uma prioridade, com a implementação de mecanismos legais para proibir condutas que comprometam a função ecológica, causem a extinção de espécies ou envolvem crueldade em desfavor dos animais (Brasil, 1988). Esses princípios constitucionais visam garantir a preservação ambiental de forma abrangente. Para garantir a aplicação eficaz dessas diretrizes, o Decreto n.9.985, de 18 de julho de 2000, regulamenta o artigo 225 da Constituição, detalhando e operacionalizando as medidas necessárias para a proteção e conservação ambiental.

À luz dessas diretrizes ambientais, a **Reciclagem**, que representa o oitavo marco conceitual, surge como uma importante prática que contribui para redução da poluição e para a gestão de resíduos sólidos. De acordo com Lei nº.12.305/2010, em que estabelece os princípios da Política Nacional de Resíduos Sólidos - PNRS, a reciclagem é definida como aquele procedimento em que ocorrer a “transformação dos resíduos sólidos que envolve a alteração de suas propriedades físicas, físico-químicas ou biológicas, com vistas à transformação em insumos ou novos produtos, observadas as condições e os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes” (Brasil, 2010). Compreendida, portanto, como um processo essencial para transmutar os materiais descartados em novos produtos, contribuindo significativamente para a redução da quantidade de resíduos sólidos e diminuição da necessidade de matéria-prima virgem.

Este processo não apenas minimiza a pressão sobre os meios ambientais primários, mas também reduz o volume de resíduos destinados a aterros e a incineradores. É relevante recordar que nada do que supostamente se “joga fora” desaparece realmente, afinal tudo permanece no globo terrestre. E o que é descartado simplesmente deixa de se fazer presente

para quem fez o abandono do resíduo. Diante da produção e administração de volumosos resíduos sólidos, é crucial adotar práticas de consumo consciente para mitigar esses impactos ambientais e promover uma gestão de tais resíduos de maneira mais sustentável.

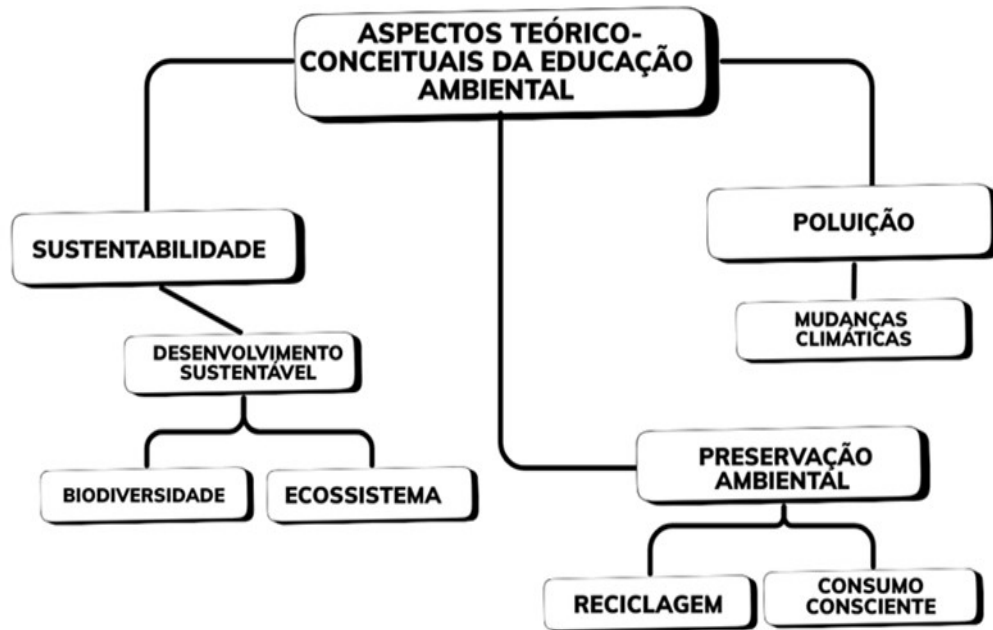
A nona categoria conceitual deste estudo diz respeito ao **Consumo Consciente** que envolve a admissão de práticas responsáveis de consumo, considerando os impactos ambientais, sociais e econômicos dos produtos e serviços utilizados. Esta conceituação está intimamente ligada à gestão de resíduos sólidos, porque o exercício de consumir bens e serviços necessários, reduz a formação de lixo facilitando um enfoque mais sustentável. Minelle da Silva e Carla Regina Gómez (2010) pautando-se no que difunde o instituto Akatu sobre o consumo consciente elucidam que,

Ao se focar nas questões individuais dentro de um contexto mais amplo, percebe-se que a capacidade de escolha de cada indivíduo sugere alternativas para a mudança na forma de atuação junto ao meio ambiente e às questões da sociedade. Entendendo que de forma alguma o consumir pode deixar de ser praticado pela população, na medida em que os recursos se tornem escassos, o consumo consciente efetiva-se ao ser levado em consideração os impactos provocados pelo consumo, buscando maximizar os impactos positivos e minimizar os negativos de acordo com os princípios da sustentabilidade (Instituto Akatu, 2002 apud Silva e Gómez, 2012, p. 47-48).

Pensar sobre o consumo por uma lente mais crítica e consciente revelam que nossas escolhas individuais e coletivas - àquelas decisões diárias - têm implicações significativas no meio ambiente como também na sociedade. Ter ciência dessas ações cotidianas inspiram mudança coletiva. Toni, Larentis e Mattia (2012, p.140) atestam que o consumo desmedido tem acarretado sérias consequências para o meio ambiente, promovendo o extermínio de singularidades naturais proporcionando um desequilíbrio na harmonia ambiental. E que, esse cenário mostra que os padrões de consumo contemporâneos são incontornáveis para a origem da crise ambiental.

Como se pode depreender, este subcapítulo foi estruturado com o objetivo de apresentar os principais fundamentos teórico-conceituais da Educação Ambiental que sustentam este trabalho dissertativo. Nesse sentido, a Figura 2, apresentada a seguir, reúne um diagrama de síntese dos conceitos adotados, oferecendo uma visão integrada e clara dos componentes essenciais e de suas interconexões no arcabouço teórico da pesquisa.

Figura 2 - Diagrama dos princípios teórico-conceituais da Educação Ambiental



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Em face do exposto neste subcapítulo e compreendendo que a educação pode ser o caminho para transmutar ações que melhorem o presente, respeitando os limites naturais, no próximo subcapítulo serão apresentadas as categorias conceituais pertinentes ao grupo da Educação Infantil. Nele será abordado os princípios e características próprias da Educação Ambiental Infantil, expondo as particularidades desta etapa educacional. É importante principiar entendendo que a educação de crianças da creche e pré-escola é um processo integral, em que cuidar e educar são aspectos indissociáveis. E sabendo que na EAI a formação dos pequenos não se limita a aprendizagem de conceitos ambientais, mas incluem uma aprendizagem afetuosa com o meio ambiente e seus pares.

2.2 A Educação Ambiental Infantil: Princípios e Características

As décadas de 1960 e 1970 constituíram um período propício para a consolidação da Educação Ambiental no Brasil, uma vez que foram marcadas pela busca de soluções concretas capazes de mitigar os crescentes prejuízos aos ecossistemas, sendo o processo educativo apontado como um caminho estratégico para o enfrentamento dos problemas ambientais. Nesse contexto, considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade a formação integral das crianças, a Educação Ambiental assume um papel central, pois, ancorada no princípio da transdisciplinaridade —

comum tanto à EA quanto à EI —, possibilita a articulação de múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, incluindo as emoções, os valores e o respeito à natureza.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (Brasil, 2018, p. 44).

Por conta disso, na Educação Ambiental Infantil, os conceitos são apresentados de forma flexibilizada pensando na compreensão e no desenvolvimento global das crianças. Sendo assim, busca-se sensibilizar e capacitar as crianças para compreender e agir em prol do meio ambiente, posto que, na EI a fazedura educativa é um “processo de corpo inteiro porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo, guiada por processos sensoriais” (Guimarães, 2008 apud Pecke; Limberg, 2021, p.6). E não se fragmenta o ser como se tenta desmembrar o conhecimento socialmente construído.

É na EI que se entende a tarefa de ensinar com todos os sentidos do corpo, pois a criança aprende com o corpo em movimento no mundo. Rodrigues e Saheb (2018, p.576) reiteram que na EI “é preciso considerar os sujeitos em sua totalidade, respeitando suas vivências, sentimentos e desenvolvimento, e contribuindo para que seus olhares se ampliem para a sociedade e para o mundo”.

Isso implica então em educar para a transformação social incentivando para a reflexão crítica sobre as relações humanas e sociais. Trata-se de uma perspectiva do ser integral. A EA não se restringe ao ensino de conteúdos específicos, mas procura formar sujeitos conscientes e capazes de enfrentar os desafios globais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI evidenciam essa concepção de criança quando afirma que elas são:

[...] 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, 2009, grifo nosso).

Sujeitos que são tecedores de sua própria identidade pessoal, que criam e questionam o mundo ao seu redor e formulam, a partir de suas percepções, conhecimentos sobre esse globo terrestre. Corroborando com o preconizado nas DCNEI (2009), Limberg e Pecke (2021, p.5) frisam que “a educação socioambiental pressupõe que os cuidados com o meio ambiente estejam inseridos desde a educação infantil e na rotina escolar das crianças se torna um espaço de aprendizagem, de forma a ensiná-la a importância do meio ambiente”. A importância do cuidado consigo, com o outro e com o meio que a circunda. Com essas pequenas

ações de cuidados socioambientais as crianças tornam-se conscientes de suas ações e preocupadas com o futuro planetário.

À luz disso, algumas concepções conceituais de EA para crianças são importantes na construção deste trabalho, haja vista que este estudo se dedica à avaliação da política de EA na formação de professores especificamente dessa etapa da Educação Básica.

A primeira categoria conceitual da EA infantil refere-se ao **Respeito à Natureza** que objetiva ensinar às crianças a respeitar todos as formas de vida e o meio ambiente ao seu redor. O incentivo ao cuidado com os seres vivos empaticamente e com os recursos naturais necessitam ser abordados desde as primeiras etapas da educação formal. Uma vez que, segundo Lea Tiriba (2010):

A continuidade da vida no planeta depende de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a democracia e a sustentabilidade [...]; subjetividades que não sejam antropocêntricas, individualistas, competitivas e consumistas; que não sejam autocentradas e focadas na posse de objetos, mas voltadas para as interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies (Tiriba, 2010, p.4).

Entendendo que as interações sociais e respeitando outras espécies na natureza desde muito pequenos, fará com que se possa superar ações voltadas ao pensamento centrado na individualidade. Tiriba (2010) reforça a necessidade iminente de reimaginar as estruturas sociais, políticas e sociais vigentes, ordenando de maneira que seja sustentável, equitativa, inclusiva e capaz de garantir um futuro viável para o planeta.

Corroborando com as ideias de Tiriba (2010), Samuelsson e Kaga (2010) afirma que para “além cultivar o amor e respeito pela natureza e promover a conscientização sobre problemas advindos de estilos de vida não sustentáveis, a educação infantil deve incentivar um ponto de vista e habilidades básicas que permitam às crianças agirem de maneira esclarecida e responsável. (Samuelsson; Kaga, 2010, p. 61). Compreendendo que o respeito pela natureza e pelos processos naturais reduz o desrespeito ao qual o ambiente é submetido constantemente pelas ações humanas irrefletidas.

O segundo conceito está relacionado a **Valorização da Biodiversidade**, que busca explorar a diversidade de seres vivos e ecossistemas, destacando a importância de cada espécie e seu papel no equilíbrio ecológico. Tendo em consideração que o reconhecimento da biodiversidade requer uma visão mais holística e respeitosa com a natureza. “[...] Pois cada vez fica mais claro que, se quisermos conservar a vida na Terra, não poderemos pensar apenas no bem-estar dos seres humanos porque há uma interdependência entre as espécies, há um equilíbrio global que precisa ser preservado” (Tiriba, 2005, p.15-16). Promovendo a visão

integrada e respeitosa sobre a natureza, enfatizando o papel fundamental de todos os organismos presentes no ecossistema.

O terceiro campo conceitual está relacionado à questão da **Sustentabilidade**, que na EI esse termo é introduzido de maneira simples, mostrando às crianças como as suas ações podem afetar o meio ambiente bem como incentiva as práticas sustentáveis no dia a dia. Autores como Freire (1996); Tiriba (2005) e Rodrigues e Saheb (2018) corroboram com o pensar de que não é suficiente ensinar as crianças a refletirem sobre o mundo e compreender os processos naturais e culturais. É fundamental que elas sejam protagonistas e aprendam a proteger e manter de forma sustentável.

Uma quarta conceituação refere-se à **Reciclagem e Reutilização**, em que busca ensinar às crianças desde muito pequenas a importância da redução do desperdício e da reutilização dos materiais. Por meio da promoção de atividades práticas, elas aprendem a transformar resíduos em objetos – brinquedos e outros recursos – vivenciando na prática a sustentabilidade e compreende o seu papel na preservação ambiental e na redução dos impactos causados ao planeta pelo descarte incorreto de resíduos sólidos.

O quinto conceito está relacionado à **Conservação dos Recursos Naturais**, que na EI busca-se enfatizar a importância da conservação da água, do solo, da energia e dos recursos naturais essenciais na manutenção do equilíbrio ecológico. A Educação Infantil tem um papel fundamental na criação de hábitos de consumo responsáveis e economia de recursos. Nesse sentido, a EI procura suscitar a consciência ambiental nas crianças, por meio de ações do dia a dia, como o uso responsável da água, a preservação do solo, a diminuição do desperdício de energia e o manejo adequado dos resíduos.

No âmbito da EI, as crianças muito pequenas começam a praticar e vivenciar essas questões de conservação de recursos em momentos do cotidiano escolar do cuidar quando escovam os dentes, tomando banho, ao lavar as mãos ou ainda no momento do brincar com elementos naturais como plantas e copa das árvores. Ademais, na EI é o momento ideal para suscitar questões mais amplas acerca do destino dos resíduos produzidos diariamente. Nessa etapa educativa as crianças podem refletir sobre o destino do lixo após o descarte e como isso implica no meio ambiente, incluindo as suscitações acerca do destino dado aos resíduos produzidos diariamente pelas próprias crianças.

O sexto conceito, que é a **Conexão com a Natureza**, complementa esse aprendizado, pois busca práticas educativas que proporcionem às crianças experiências ao ar livre e vivências que permitam que explorem e se conectem com a natureza, desenvolvendo um senso de pertencimento e responsabilidade ambiental. A reflexão sobre o destino do lixo e a

conexão com a natureza se entrelaçam, criando uma base para a conscientização ambiental e a adoção de ações sustentáveis desde muito pequenos.

A sétima categoria conceitual é a **Compreensão dos Ciclos Naturais**. ponto é que as crianças começam a aprender sobre o ciclo da água, do carbono, os nutrientes e outros processos naturais que demonstram como os seres vivos e o ambiente estão interconectados. Ao compreenderem esses ciclos, as crianças ampliam a visão de como a vida no planeta depende de um equilíbrio sinfônico e como cada elemento do ecossistema tem um papel fundamental na manutenção da vida.

Entendendo essa interconectividade do planeta, chega-se à oitava conceituação, que é a **Ação Coletiva e Cidadania Ambiental**. Esse conceito objetiva incentivar a participação dos pequenos em projetos comunitários e experiências de conservação, mostrando-lhes demonstrando como podem fazer a diferença em seu ambiente local e, conseqüentemente, global. Ao se envolverem em ações coletivas, elas aprendem a importância de trabalharem juntas na resolução de problemas ambientais, entendendo que suas ações têm o poder de transformar a realidade ao seu redor e contribuir para transformações no contexto mundial.

O nono conceito visa cultivar, nos pequenos, o **Amor e Admiração pela Natureza**. Essa perspectiva procura estimular a curiosidade, a criatividade e a imaginação das crianças em relação ao mundo natural, incentivando-as a explorar, descobrir e valorizar o ambiente ao seu redor. Criando uma base emocional e de conhecimento que fortalece o vínculo das crianças com o meio ambiente encorajando-as a agir com cuidado e respeito por tudo que está presente no ecossistema. Além disso, ensina-lhes que são partícipes desse meio natural e responsáveis por sua preservação.

Por fim, o décimo conceito está ligado ao campo de aprendizagem atitudinal que é o **Empoderamento e Advocacia Ambiental**, no qual as crianças são capacitadas a se tornarem agentes de mudanças. Em que são encorajadas a expressarem suas preocupações ambientais, a defenderem as causas relacionadas à preservação e a tomarem medidas efetivas para protegê-la. Verdadeiras advogadas em defesa do meio ambiente.

Estes dez conceitos de educação ambiental infantil visam desenvolver nas crianças uma consciência ambiental basilar, capacitando-as a se tornarem cidadãos ativos, autônomas e responsáveis na perspectiva freiriana (1996) e comprometidos com a preservação do meio ambiente. De forma a ilustrar o diagrama abaixo mostra os dez conceitos adotados na produção deste texto de pesquisa. Concepções que levam em consideração as peculiaridades da primeira etapa da educação brasileira: a educação infantil.

Figura 3 - Diagrama circular da Educação Ambiental Infantil



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A EI é a primeira etapa da Educação Básica brasileira. Ela consiste na Educação de crianças entre 0 e 5 anos, são pequenos que estão tendo os primeiros contatos com uma instituição formal de educação e, muitas vezes, é o primeiro convívio interacional longe dos olhares dos responsáveis. Dessa forma, a EA com crianças na etapa da EI apresenta características únicas e específicas (Rodrigues, 2011, p. 177) que requer uma abordagem pedagógica docente alinhada às necessidades cognitivas, emocionais e sociais próprias dessa fase.

Nesse ciclo da Educação as aprendizagens são mais sensoriais e vivenciadas a partir do que é palpável, com foco no contato direto com a natureza e na construção de uma consciência ambiental a partir de experiências concretas e lúdicas. Assim, tanto para Rodrigues (2011) quanto para Maria Campos *et al.* (1994) bem como as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (2009) a característica básica desse estágio educativo é seu caráter integrado, em que não se privilegia campo de conhecimento em detrimento de outro, mas busca integrar todos proporcionando às crianças vivências integralizadas.

Assim, partindo de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, sua moral [...] (Campos, 1994, p 33-34).

À luz da visão integradora a EA na infância precisa respeitar e explorar a pluralidade de experiências vividas pelas crianças na sua comunidade, reconhecendo que o

desenvolvimento ocorre não apenas de forma individual, mas dentro de um contexto relacional, em que as experiências vivenciadas no mundo físico se relacionam com as questões sociais, levando-os a perceber, mesmo que de maneira introdutória, as questões da natureza e da sociedade. Ruffino (2003) chama para o reconhecimento da complexa e multifacetada realidade socioambiental que pode se apresentar na sociedade e por conta disso a EA precisa se atentar à diversidade de experiências que as crianças vivenciam habitualmente.

Para possibilitar uma leitura ampla, crítica e consciente do mundo, buscando uma compreensão íntegra do meio, os conteúdos também devem ser apresentados de forma integrada, porém vinculados a diversas áreas do conhecimento, buscando o conhecimento da diversidade pela pluralidade de fenômenos e acontecimentos (Ruffino, 2003 apud Rodrigues, 2011, p.178).

Assim, a EAI se alinha a abordagens pedagógicas que pensam em sensibilizar as crianças desde muito pequenas sobre a importância do meio ambiente, capacitando-as para compreensão das questões ambientais em diversos contextos, desde as questões da sua vida cotidiana até as relações sociais locais e globais. O objetivo é formar sujeitos capazes de compreender a interdependência entre os humanos e a natureza, para que possam adotar atitudes sustentáveis e responsáveis em seu dia a dia.

A Educação Ambiental na Educação Infantil (EAI) integra os princípios da Educação Ambiental às especificidades da Educação Infantil, orientando práticas pedagógicas acessíveis, integradoras e transformadoras que articulam as relações entre sociedade e natureza a partir de valores como responsabilidade, solidariedade, respeito, cooperação, diálogo e valorização da diversidade cultural e dos diferentes saberes. Essa abordagem ultrapassa a mera transmissão de conteúdos ambientais, assumindo o compromisso com a formação de sujeitos conscientes, reflexivos e protagonistas.

Conforme destaca Rodrigues (2011), reconhecer a forma singular como as crianças constroem seu mundo é fundamental para o planejamento pedagógico baseado na aprendizagem significativa, o que, no âmbito da educação ambiental, implica partir do contexto local para promover transformações em escala mais ampla, articulando ação e reflexão. Nesse sentido, as práticas cotidianas no ambiente escolar devem materializar esses princípios por meio do exemplo, com educadores atuando como mediadores e envolvendo toda a comunidade escolar em projetos que transformem a instituição em um espaço vivo de Educação Ambiental, conforme a perspectiva freireana.

Dentre os principais pilares da EAI, destacam-se três elementos fundantes: conhecimento, atitude e ação. O primeiro pilar, o **conhecimento**, tem por essência a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos prévios das crianças acerca do meio ambiente, tanto no

contexto local quanto no global. Durante esse peregrinar pelo saber há estudos de temas como a relação da comunidade com os resíduos sólidos, ecossistema, recursos ambientais e a infraestrutura do bairro, relações sociais e as implicações das atividades humanas no planeta. A expandir seus conhecimentos prévios sobre o meio ambiente que o circunda, as crianças são impelidas a pensar sobre as questões socioambientais que afetam seu cotidiano e a sociedade.

Uma vez que se tem o conhecimento, o segundo pilar se faz presente, que é o exercício da **atitude**. Nesse estágio as crianças são estimuladas a adotar práticas de cuidado com meio ambiente através do uso consciente da água e energia na escola, descarte correto do resíduo sólido produzidos por eles no espaço educativo, o respeito às diferenças e estabelecer uma relação interpessoal de respeito com os indivíduos pertencentes da comunidade escolar. Propondo uma transformação de atitude dos pequenos de modo que eles se tornem agentes de mudanças socioambientais.

Por fim, o terceiro pilar, a **ação**, que envolve atos práticos em que as crianças aproximam as crianças da sua comunidade escolar. Atos como o plantio de árvores, reaproveitamento de resíduos recicláveis e cuidados com a horta, são exemplos de como as crianças pequenas podem colocar em prática o que aprenderam. Exercitando o conhecimento aprendido e exercendo uma vivência concreta de transformação ambiental. Todavia, Rodrigues (2011), fundamentando-se em Barcelos (1997), pondera-se que é

Importante também que as atividades estejam presentes no cotidiano escolar, partindo da realidade específica na qual a escola está inserida e relacionadas a um pensar sobre os problemas socioambientais, caso contrário, poderemos estar apenas formando “[...] excelentes catadores de lixo, pequenos agricultores urbanos, ótimos comerciantes de sucata, ou alpinistas e fazedores de rapel de final de semana. Porém, muito pouco, ou quase nada de educação ambiental estaremos construindo (Barcelos, 1997, p5 apud Rodrigues, 2011, p. 178).

Esse pensamento se alinha ao conceito freiriano de ação, reflexão e ação. Freire em sua educação para práticas libertadoras, defende que a educação deve ser um processo dinâmico em que a reflexão crítica sobre a realidade leva a ação transformadora. Assim, a EAI promove um conhecimento que vai além da prática diária, buscando conscientizar e capacitar as crianças para se tornarem protagonistas na construção de um futuro mais sustentável e equitativo.

O próximo subcapítulo se dedica a Educação Ambiental Dialógica em que propõe uma abordagem mais ampla de conhecimentos sobre o meio ambiente valorizando a troca de saberes entre os sujeitos que estão imersos no processo educativo.

2.3 A Educação Ambiental Dialógica

A Educação Ambiental Dialógica fundamenta-se na compreensão de que os processos de aprendizagem ambiental devem ser construídos coletivamente, a partir do diálogo permanente entre educadores, educandos e a comunidade escolar. Ancorada na perspectiva freiriana, essa abordagem reconhece o diálogo como elemento constitutivo da própria intersubjetividade humana, entendida como relacional, histórica e inacabada. Conforme destaca Figueiredo (2007), é nas relações mediadas pelo mundo e pelo encontro com o outro que o ser humano constrói sua transcendência, sua alteridade e sua inserção democrática na realidade, sustentadas por valores como afeto, humildade, fé e compromisso ético.

Nesse sentido, a Educação Ambiental Dialógica compreende que a reflexão dissociada da ação não produz transformação efetiva da realidade. O movimento ação–reflexão–ação torna-se, portanto, fundante para práticas educativas verdadeiramente emancipatórias, capazes de revelar as estruturas de opressão e interdependência que marcam a relação sociedade-natureza. O diálogo, entendido como um processo horizontal, ativo e crítico, constitui o método por meio do qual se desvela o mundo vivido, alimentando-se de amorosidade, esperança, humanidade e disciplina crítica. Assim, a Educação Ambiental assume um caráter político-pedagógico voltado à formação de sujeitos conscientes, capazes de compreender sua condição de interdependência natural e de atuar coletivamente na transformação da realidade socioambiental.

Importante destacar que a esperança pautada nas concepções de Paulo Freire (1996) está associada ao verbo que indica ação. Assim, a esperança não está vinculada ao esperar pacientemente, mas ao esperar que indica ação autônoma em busca da superação da realidade opressora gerando libertação, ou seja, a esperança como uma ação transformadora. Por sua vez, Morin (2014), na obra os sete saberes necessários à educação do futuro, traz a esperança também vinculada com a força ativa e transformadora no contexto das crises socioambientais globais contemporâneas. A realidade se mostra com um todo interconectado pelas partes:

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (Morin, 2014, p.37).

Apenas entendendo profundamente a complexidade multifacetada do mundo que se pode agir de modo partilhado para transformá-lo. Transformação global para a construção de um futuro mais sustentável e justo pensando na educação para a complexidade e na interconexão das crises contemporâneas. Essa ideia exige a compreensão de que as crises ambientais, como as mudanças climáticas e a extinção de algumas espécies, estão emaranhadas profundamente com as crises sociais, como a exclusão social e a desigualdade, bem como crises econômicas com a insustentabilidade do sistema capitalista.

Diante da complexidade da sociedade contemporânea e da multiplicidade de problemas socioambientais que a atravessam, Santos (2007) e Figueiredo (2007) convergem na compreensão de que uma realidade complexa exige a construção de um saber igualmente complexo. Tal exigência implica, necessariamente, uma prática docente orientada pela transdisciplinaridade, capaz de superar abordagens fragmentadas e reducionistas do conhecimento. A ação pedagógica transdisciplinar torna-se fundamental para promover uma compreensão integrada e incluyente da realidade, contribuindo para a constituição de um campo educativo ambiental sustentado por princípios que não se limitam à compartimentalização dos componentes curriculares, mas que os colocam em permanente articulação e diálogo com os sujeitos e contextos envolvidos no processo educativo.

Essa perspectiva encontra respaldo na concepção freiriana de diálogo, destacada por Ribeiro (2009), que o compreende como uma postura ética e política indispensável à construção de uma educação humanizadora. O diálogo, nessa ótica, é condição para a conscientização crítica e intersubjetiva, pois se realiza por meio da palavra verdadeira, aquela que integra, de forma indissociável, ação e reflexão enquanto práxis. Quando uma dessas dimensões é suprimida, a palavra se esvazia, convertendo-se em ativismo ou verbalismo alienante, o que compromete o processo de humanização. Assim, o diálogo assume centralidade como fundamento pedagógico para práticas educativas críticas, transdisciplinares e comprometidas com a transformação da realidade socioambiental.

Pedagogia humanizada por meio do diálogo em que a relação entre educando e educadores é de forma horizontal, permitindo o movimento de pensar-agir-refletir de modo coletivo envolvendo toda a comunidade escolar, ou seja, a escola e seu entorno. Essa coletividade envolvendo a comunidade requer participação ativa de todos que estão envolvidos com a escola e sua função naquele local onde está instalada a instituição. Portanto, esse engajamento da comunidade é um fator fundamental para o sucesso e integração de uma instituição escolar com o contexto local.

Importante destacar que essa participação ativa da comunidade escolar não se

restringe ao envolvimento dos responsáveis pelos educandos, todavia engloba também a participação de lideranças comunitárias, organizações locais empresas e até o protagonismo dos próprios educandos que podem contribuir significativamente para a melhoria da escola.

Além disso, a participação ativa contribui para que a escola, parceira da comunidade em que está inserida, possa flexibilizar seus currículos e métodos no intento de promover um ensino mais inclusivo, participativo e contextualizado. Nessa perspectiva a Educação Ambiental Dialógica vai além do perímetro escolar, pois envolve a comunidade local no processo educativo e cria uma rede de colaboração entre escola, família e sociedade. Com isso, proporciona uma reflexão crítica sobre os problemas socioambientais, incentivando os alunos, uma vez que o currículo é flexibilizado, a pensar criticamente sobre as questões o desperdício de recursos naturais, o aquecimento global, a poluição e como esses assuntos se conectam a desigualdade social.

Uma vez que se entenda, que tudo na terra está interconectado, assim como uma canção em que cada instrumento, ao seu tempo, produz som único que, quando juntos, criam uma melodia harmoniosa. Da mesma forma, na terra, nada está isolado, ao contrário, tudo se entrelaça e contribui para o equilíbrio do todo. Todavia, Acosta (2016, p 205) afirma que “[...] a ansiada harmonia, em hipótese alguma, pode levar a crer na possibilidade de um futuro paraíso harmonioso. Haverá sempre contradições e tensões nas sociedades humanas e inclusive em seu relacionamento com o entorno natural” isso porque embora se busque um equilíbrio, as contradições e tensões são inevitáveis, haja vista que as dinâmicas sociais e ambientais estão em constantes transformações.

As relações entre os humanos, bem como os humanos e a natureza são complexas marcadas por conflitos de interesses e desigualdades que nem sempre podem ser resolvidos de maneira simples ou linear. Contudo, nesse campo de tensões e contradições que reside a possibilidade de transformação. Haja vista que a harmonia, como Acosta (2016) assegura, não é um estado fixo, mas um processo contínuo de forma consciente e coletivamente promovendo uma convivência mais equilibrada e sustentável com o planeta.

Ao assumir uma postura de educador que tem como matriz a Educação Ambiental Dialógica é assumir também o papel de formar cidadãos críticos, conscientes e envolvidos com as demandas socioambientais. Afinal, “a educação em geral, e a ambiental em particular, é dialógica e só se concretiza como processo de ensino e aprendizagem quando rompe com a lógica verticalizada de uma educação bancária” (Ferreira; Tristão, 2015, p.145). Isso implica em uma prática educativa que privilegia a troca de saberes permeada pelo diálogo, bem como a construção coletiva do conhecimento e a participação dos educandos no processo.

Então, ao invés de transmitir informações, o educador figura como o facilitador do aprendizado estimulando o pensamento crítico e reflexivo sobre questões da vida real socioambientais que influenciam diretamente na comunidade (Freire, 1996). Nesse contexto, a educação se configura em um processo transformador, em que todos os envolvidos são convidados a agir, questionar e construir um ambiente mais justo, sustentável e equitativo.

2.4 A Educação Ambiental Decolonial

A Educação Ambiental Decolonial reflete sobre as desigualdades históricas e estruturais que explicam tanto as crises ambientais quanto às injustiças sociais. Ao discutir a relação entre os processos de colonização, a exploração ambiental bem como a configuração economia por intermédio do capital, o subcapítulo buscará entender como a desconstrução desses paradigmas podem abrir trilhar para o aprendizado justo, inclusivo, respeitoso e equitativo com as diversificadas cosmovisões e práticas de cuidado com a natureza.

A educação dentro dos padrões de dominação hegemônica social, não considera muitos dos conhecimentos que emergem nos territórios indígenas, quilombolas e de outras comunidades tradicionais. Esse modelo educativo centrado nas perspectivas eurocêntricas, tendem a menosprezar as práticas culturais e saberes ancestrais desses povos. Porque, segundo Rocha (2022):

A hierarquização da produção de conhecimento deriva da hegemonia dos saberes eurocentrados, que classificam e ditam os elementos fundantes dos aspectos supervalorizados em nossa sociedade, como a formação academicista e cientificista tendo destaque quanto à produção de saberes (Rocha, 2022, p.58).

Hierarquia de conhecimento que resulta na validação dos saberes considerados importantes socialmente. Esse viés acaba por desvalorizar conhecimentos não acadêmicos produzidos pelas comunidades que não entram no molde dos padrões estabelecidos pela ciência convencional. Seguindo esse viés da decolonialidade e valorização dos saberes ancestrais, a Educação Ambiental Decolonial manifesta-se no intento de trazer ao chão da sala diversificados conhecimentos e experiências de outros povos que não só o eurocêntrico. Rocha (2022) vem dizer que

o fazer educação ambiental nessa perspectiva decolonial, permite trazer elementos para a sala de aula como a experiência de outros povos, a ancestralidade que os guia para agregar na nossa própria reflexão sobre as dicotomias sociais e individualistas reforçados comumente. Agregar o bairro, as comunidades, a vivência, a ancestralidade e a luta por direitos que ocorrem também em espaços urbanos como variáveis para serem colocados como parte do ambientalismo e da educação ambiental (Rocha, 2022, p.58).

Portanto, nessa perspectiva uma abordagem decolonial da EA seria considerar as visões ancestrais e as vivências nas comunidades que lutam por direitos. Também considera a necessidade de incorporação dos contextos locais e suas experiências em relação com a natureza. O conhecimento ambiental na concepção decolonial incorpora a pluralidade de visões que tem em consideração as relações sociais, culturais e históricas com a natureza. Fazer EA decolonial requer rompimento com as ideias tradicionais da EA, a qual ampara-se sob a ótica do molde de desenvolvimento ocidental, o que descola o humano da terra e não considera as tradições locais, das comunidades e dos povos tradicionais.

Krenak (2019); Acosta (2019) e Santos (2023) compartilham uma visão crítica sobre a EA ao pensar e trazer ao debate questões hegemônicas colonialistas que apartam os humanos da terra, que criam estruturas dentro da Educação para manutenção do modelo social capitalista, que encaixota em paredes de concreto, que tiram sonhos e busca homogeneizar gentes. É dentro dessas estruturas padrões que,

[...] vemos ser formadas aspirações decoloniais que colocam em debate as hegemonias e a própria dominância nos espaços formativos sobre os paradigmas que guiam a educação. Essas aspirações começam a propor didáticas decoloniais como meios para reconhecer e conhecer outras fontes de conhecimentos assim como o fazer e produzir conhecimento, formas de se relacionar com o mundo e com as pessoas que subvertem as primazias colonialistas (Rocha, 2022, p.59).

Sobre a questão da subversão colonialista, Santos (2023) também corrobora com o pensar de Rocha (2022) quando descreve um momento ímpar em que é inquirido por um pesquisador cabo-verdiano acerca da possibilidade de contracolonizar usando a língua do colonizador. Nesse momento Bispo responde que a ação necessária é “pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las” (Santos, 2023, p.4). A estratégia proposta é subverter o poder das palavras dominantes, como a “desenvolvimento”, ao mostrar seus efeitos negativos e substituir por termos mais alinhados com uma visão decolonial, como “envolvimento”. Já para enfraquecer conceitos como “desenvolvimento sustentável”, Bispo apresenta termos como “biointeração” e “confluência” que refletem uma visão mais holística, orgânica e incluyente do mundo.

Sob essa ótica, Acosta (2019) também traz conceitos e palavras as concepções estabelecidas pelo colonialismo, propondo uma reinterpretação das interações dos seres humanos e a natureza. O autor introduz o conceito de “bem viver” e expõe sobre os direitos da natureza. Assim, propõe que

[...] devemos deixar de enxergar os recursos naturais como uma condição para o crescimento econômico ou como simples objeto das políticas de desenvolvimento. E, certamente, devemos aceitar que o ser humano se realiza em comunidade, com e em função de outros seres humanos, como parte integrante da Natureza, assumindo que os seres humanos somos Natureza, sem pretender dominá-la (Acosta, 2019, p. 104).

O bem viver fundamenta-se no reconhecimento da Natureza como parte indissociável da humanidade e no respeito aos seus limites biofísicos, configurando-se como uma alternativa crítica ao paradigma hegemônico do desenvolvimento ao enfatizar a harmonia, o resgate de práticas e cosmovisões indígenas, a valorização da diversidade cultural e a interdependência entre povos e natureza. Nessa perspectiva, a Natureza é concebida como sujeito de direitos, o que exige sua profunda reinterpretação enquanto construção social, sob pena de se colocar em risco a própria existência humana, como adverte Acosta (2019). Tal revisão implica superar a visão dicotômica que separa humanidade e natureza, uma vez que essa cisão tem contribuído para a crise ambiental contemporânea, aspecto também problematizado por Krenak (2019), ao afirmar que a ideia moderna de humanidade opera como um dispositivo de desconexão das pessoas em relação à Terra e aos ciclos naturais.

há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente (Krenak, 2019, p.31-32).

Não é apenas a humanidade que habita, se abriga e depende do planeta, mas uma multiplicidade de seres que coexistem na Terra e compartilham seus ciclos vitais, realidade amplamente reconhecida pelos saberes de povos indígenas, quilombolas e outras culturas tradicionais. Esses conhecimentos, historicamente invisibilizados pelas narrativas hegemônicas, são fundamentais para compreender que a existência humana se dá em permanente interdependência com outros seres e com a natureza, oferecendo referências alternativas para o (re)envolvimento ético, social e ambiental da humanidade com o mundo. À luz de abordagens da Educação Ambiental decolonial, transformadora e incluyente, tais perspectivas reafirmam a centralidade das dimensões locais, tradicionais e ancestrais do saber, defendendo uma educação que supere os discursos colonialistas de progresso e amplie a compreensão da totalidade das relações socioambientais entre humanos e não humanos.

3 SÍNTESE HISTÓRICA DA POLÍTICA NACIONAL DE EA

No Brasil, a trajetória da Educação Ambiental é marcada por significativos pontos legais e acontecimentos internacionais. À vista disso, neste capítulo serão abordados os marcos históricos legais da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA e sua integração com outras políticas nacionais com a Política Nacional de Educação - PNE. Assim como será explorada a Educação Ambiental infantil, mostrando as singularidades próprias dessa primeira etapa educativa. De maneira a fornecer um contexto mais ampliado, a seguir serão destacados alguns acontecimentos históricos nacionais que marcaram o processo histórico da PNEA, evidenciando como essa política tem se moldado ao longo do tempo no contexto brasileiro.

É relevante ressaltar que há diversificadas teses, dissertações, livros e artigos que se dedicaram a tecer marcos históricos minuciosos que culminaram na formação da PNEA, portanto aqui será realizado um conciso passeio contextual, enfatizando os momentos-chave que demarcaram períodos significativos para esta investigação.

Nesse contexto, a construção da PNEA se entrelaça com as discussões nacionais e mundiais sobre as preocupações ambientais. E as informações históricas relacionadas à EA no contexto nacional, mostram que a progressividade do tema levou a sua inclusão nas políticas públicas e no meio educacional. A trajetória demonstra a preocupação acerca da preservação ambiental bem como das mudanças educacionais promovidas que passaram organizar as questões ambientais de maneira mais integrada. Ademais, esse peregrinar histórico permitiu entender como diferentes momentos históricos e cenários sociopolíticos interferem nas elaborações de estratégias educacionais direcionadas a EA.

O quadro 1 apresenta uma linha do tempo que sistematiza os principais marcos regulatórios da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no contexto brasileiro. Observa-se que o processo histórico de formulação da PNEA se constrói de maneira intrinsecamente articulada tanto com às políticas educacionais quanto com às agendas ambientais. Nesse sentido, os marcos legais são analisados a seguir a partir de uma periodização organizada em quatro etapas, conforme os subcapítulos que se seguem.

Quadro 1 - Linha do Tempo dos principais marcos regulatórios da Política Nacional da Educação Ambiental no contexto nacional

1972	Declaração da Conferência da ONU no Ambiente Humano.	Principal resultado da conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente em Estocolmo. A declaração estabeleceu 26 princípios que orientavam os Estados membros para preservar e melhorar o meio ambiente.
1972	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA	Resultado da Conferência ocorrida em Estocolmo.
NORMAS CONSTITUCIONAIS		
05 de outubro de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Capítulo VI - artigo 225: inciso VI destaque para a necessidade da promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.
05 de outubro de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Artigo 23: competência comum da União, Estados e Municípios em proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas.
19 de julho de 2000	Lei nº 9.985/2000	Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal. institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza
NORMAS NACIONAIS		
23 de janeiro de 1934	Dec. nº 23.793	Aprova o Código Florestal
10 de julho de 1934	Dec. nº 24.643	Aprova o Código de Águas
14 de junho de 1937	Dec. nº 1.713	Cria o Parque Nacional do Itatiaia.
10 de janeiro de 1939	Dec. nº 1.035	Cria o Parque Nacional do Iguaçu.
20 dez. 1961	Lei nº 4.024	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
03 de janeiro de 1967	Lei nº 5.197	Dispõe sobre a proteção à fauna.
30 de Outubro de 1973	Dec. nº 73.030	Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA.
31 de agosto de 1981	Lei nº 6.938	Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente
10 de julho de 1989	Dec. Federal nº 7.797/1989	Cria o Fundo Nacional de Meio Ambiente e dá outras providências.
27 de abril de 1999	Lei nº 95.97/1999	Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental.
21 de set. 1999	Dec. nº 3.179/1999	Dispõe sobre a especificação das sanções aplicáveis às condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. (Revogado pelo Dec.nº 6.514)
09 de janeiro de 2001	Lei nº 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação.
25 de junho de 2002	Dec. nº 4.281/2002	Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental.
22 de julho de 2008	Dec. nº 6.514/2008	Dispõe sobre as infrações e sanções administrativas ao meio ambiente, estabelece o processo administrativo federal para apuração destas infrações.
15 de junho de 2012	Resolução nº 2/2012	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
17 de julho de 2024	Lei nº 14.926/2024	Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental.

Fonte: <http://www.planalto.gov.br/>

3.1 Da República Oligárquica ao Período Vargas

O primeiro período Republicano no Brasil teve como característica uma constituição liberal com práticas políticas oligárquicas onde os coronéis detinham enorme poder local. Esses detentores de grandes lotes de terras (latifundiários) não conduziam apenas o campo, mas influenciavam nas questões econômicas e políticas do país e tinham o poder de polícia local em um esquema amparado por troca de favores. Esses oligarcas influenciaram profundamente na política nacional em um arranjo de alternância específica de chefes do executivo, ora representando o estado de Minas ora do estado de São Paulo, por meio da famosa “política do café-com-leite”, que durou quase quatro décadas. Tais coalizões oligárquicas procuravam beneficiar os interesses dos coronéis.

Já no final da República Oligárquica (início dos anos 1930), enquanto as economias mundiais eram gerenciadas pelo capitalismo que ainda tentava se reorganizar após a dramática ruptura da bolsa de valores em 1929, o Brasil via a economia agroexportadora embasada na monocultura cafeeira se desmoronar. Esse ocorrido tanto diminui a exportação do café quando elevou os preços de produtos importados, fazendo com que, segundo Oliveira (2008, p.44), houvesse avanços na industrialização brasileira. Assim o autor elucida que,

A indústria, no período de 1933 a 1939, obteve um rápido crescimento, enquanto a agricultura recuava. A década de 1930 marca um momento de acomodação dos interesses dominantes com a substituição do modelo capitalista dependente agrário-exportador, pelo modelo, igualmente capitalista e dependente, urbano-industrial, que irá tornar-se hegemônico a partir de 1945 [...] (Oliveira, 2008, p. 45).

Dado o exposto, tanto Arthur Oliveira (2008) quanto Maria Carvalho (1997) apresentam um período crucial da história em que a indústria experimentou um rápido crescimento enquanto a agricultura enfrentou declínio significativo. Essa transição marca o momento de substituição dos interesses dominantes, sendo o Estado moldado e usado para impulsionar o modelo urbano-industrial também sob viés da dependência capitalista.

No período de varguista a industrialização ganha muita força no Brasil, causando êxodo rural e modernização conservadora no campo. Nessa conjuntura, elementos modernos foram incorporados para explorar e extrair da terra seus recursos de maneira mais predatória, ampliando a produtividade agroindustrial, todavia a estrutura agrícola tradicional permaneceu intacta. Essa situação se caracterizou como verdadeiro modelo de devastação ambiental, voltados para a produção em larga escala, não para atender interesses e necessidades internas, mas para benefícios externos: exportação.

Por outro lado, nas cidades que cresciam, a complexa reorganização

socioeconômica urbana-industrial reconfigurou as relações sociais impactando profundamente as políticas e culturas, ao passo que distanciava as pessoas do campo de seu ambiente natural. É importante ressaltar que as iniciativas estatais foram fundamentais durante todo o processo de industrialização: um estado sempre forte na consolidação dos interesses do grupo dominante.

Outro fato que se deve registrar foi a desilusão com a organização oligárquica política nacional que fez com que um grupo de advogados, médicos, engenheiros e professores vissem na Educação o resgate, uma solução de todos os problemas do país (Carvalho, 1997, p.115). Ademais, o aglomerado de profissionais se baseando em vagas convicções fundou, produziu e disseminou um entusiasmo educacional através da Associação Brasileira de Educação - ABE que empreendeu em uma campanha cívica que buscava superar o “pesadelo” do homem do campo. Carvalho acentua que,

afirmar a importância da educação era, muitas vezes espécie de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos **nocivos do meio ambiente** ou da raça, tornaram infundadas as esperanças de progresso do Brasil, país de mestiços sob os trópicos (Carvalho, 1997, p.121, grifo nosso).

Dessa forma, a ABE fabricava, segundo Maria Carvalho (1997), um discurso dualista da realidade brasileira: um presente condenado e lastimável (o trabalhador do campo retratado como um apático e perdido) e um futuro altamente dependente da realidade educacional: um trabalhador produtivo. A vida e o trabalho no meio ambiente eram sinônimo de atraso. Assim, as pessoas se apartaram da natureza como se dela não fizesse parte. Apresentava-se assim o início de uma nova fase do desenvolvimento industrial: substituição do consumo de importados para a aquisição de produtos nacionais.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública foi uma resposta do governo Vargas que caminhava na direção dos anseios de grupos sociais que clamavam pela necessidade de modernização do aparelho administrativo nacional.

Essa nova realidade exigia a modernização do aparelho administrativo e instrumentos de ação no âmbito governamental, cujo governo recém-empossado tentava implementar. Entre as medidas tomadas estava a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, atendendo uma antiga reivindicação da atuante Associação Brasileira de Educação (ABE), que reivindicava avanços urgentes em prol da melhoria da qualidade da educação (Shozo, 2004, p 253-254 apud Oliveira, 2008, p.45).

A luz do exposto no parágrafo anterior, ainda no período Vargas, especificamente no ano de 1934, uma ocorrência histórica marcou a preservação ambiental no país: a primeira Conferência Brasileira de Proteção à Natureza. Esse evento ocorreu no mês de abril no Museu Nacional do Rio de Janeiro - MNRJ. Na reunião se agregaram muitos cientistas, ambientalistas,

e representantes da sociedade civil, todos objetivando dialogar acerca dos caminhos necessários para o cuidado com a natureza no viés da sustentabilidade. Como observou Oliveira (2008)

[...] a realização da conferência indicava a relevância da questão para o contexto da época e o quanto a opinião pública estava mobilizada por meio da atuação de uma série de entidades da sociedade civil, que atuavam pressionando no sentido de uma política mais efetiva de proteção à natureza por parte do governo. A conferência tratou também de diversos temas relacionados à natureza, além de ratificar crença na ciência como guia para as políticas a serem adotadas para a conservação do patrimônio natural, bem como a necessidade de um Estado forte como seu executor (Oliveira, p. 13, 2008).

Os debates promovidos na época demonstraram a importância da natureza para o Brasil, exercendo pressão sobre o presidente Getúlio Vargas para que implementasse estratégias conservacionistas, como a criação de parques nacionais. Essas iniciativas culminaram na criação do Parque Nacional de Itatiaia - PNI, estabelecido por meio do Dec. n.1.713, de 14 de junho de 1937. Dois anos mais tarde, em 10 de janeiro de 1939, foi criado o Parque Nacional do Iguaçu, no estado do Paraná, através do Dec. n.1.035. Essas ações refletiam um compromisso com a preservação ambiental no país.

A conferência também serviu como um local para a troca de experiências e sugestões de políticas públicas voltadas para a conservação ambiental. Os debates resultaram em recomendações que buscavam a proteção da fauna e flora brasileiras, pensavam na Educação Ambiental da população, reconhecendo que a sensibilização da sociedade pelas vias educativas era basilar na preservação dos ecossistemas naturais brasileiros.

É importante realçar que, por muito tempo, os assuntos que permeavam as temáticas relacionadas às questões ambientais foram invisibilizados. Pautas sensíveis à proteção ambiental e desigualdade social não interessam à lógica de produção desenfreada e à acumulação da riqueza propagada pelo capitalismo. Observa-se também, segundo José Franco e José Drummond, durante os anos de 1920 a 1940 emergiu uma crescente sensibilização ecológica visando a proteção da natureza, refletindo mudanças nas atitudes sociais no que tange ao meio ambiente. Franco e Drummond vem dizer que,

Os atores sociais engajados na proteção da natureza nos anos 1920- 1940 apropriaram-se de tradições de pensamento que envolviam um conhecimento científico do mundo natural e a ideia de que esse mundo deveria ser conservado, por motivos tanto econômicos quanto estéticos. Compreender o modo como essas tradições foram apropriadas e reelaboradas, naquele momento, implica resgatar mesmo que brevemente as preocupações e reflexões relacionadas com a natureza no Brasil por parte de uma geração que precedeu o grupo por nós pesquisado (Franco, Drummond, 2009, p. 25).

Esse movimento amparado no pensamento científico sobre o mundo natural revela a complexidade das motivações que vão além da proteção ambiental, mostra as dimensões

econômicas enraizadas no capitalismo pulsante de apropriação dos recursos naturais para a manutenção da escalada industrial nacional. Ferreira e Salles (2016) reitera que

nesta etapa, a política ambiental já indicava um aspecto conservacionista, pois a estratégia também se ocupou em definir áreas de preservação ambiental e em criar unidades de conservação. A criação de unidades de conservação poderia representar uma contradição. Entretanto, esta incoerência é aparente, pois, a criação de reservas ecológicas e de “áreas-santuário” com fins científicos (para pesquisa, por exemplo) poderia acentuar a disponibilidade à apropriação do território remanescente e de seus recursos naturais para o desenvolvimento de atividades econômicas (Ferreira, Salles, 2016, p. 2-3).

Isso fica evidenciado nas políticas ambientais que, apesar de demonstrar um aspecto conservacionista com leis de proteção das águas, florestas e a própria criação de parques nacionais, revelam as contradições que se pautam em despreocupação com outras zonas que não estavam debaixo do guarda-chuva legal de proteção ambiental.

3.2 Do Regime Militar à Democratização

A década de 1960 foi marcada por mudanças educacionais e, como pano de fundo, teve a ditadura militar no Brasil. À vista disso, em 1961 por exemplo, no governo de João Goulart, o Jango, decretou-se a Lei n.4.024 em que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei procurou reorganizar o sistema educacional do Brasil e refletiu os anseios de uma sociedade instável que buscava transformações.

É importante destacar que essa normatização (Lei n.4.024) foi implementada em meio à instabilidade do governo parlamentarista de Jango, que perdia sua governabilidade pouco a pouco, enquanto a cívico-militar tecia uma trama para a intervenção armada brasileira. Apesar do cenário político turbulento, a educação foi observada como um instrumento para a promoção do desenvolvimento social e econômico do país. E após três anos da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Jango foi destituído e se iniciou a ditadura militar brasileira que perdurou mais de duas décadas, sendo oficialmente encerrada no ano de 1985.

A efervescência política da época não pode ser desconsiderada, pois registram-se fatos históricos marcantes de resistência à ditadura militar e influências educacionais por parte dos movimentos sociais que debatiam acerca das práticas de ensino, autonomias das instituições educacionais e sobre a importância do ensino crítico. Esses acontecimentos ocorreram em contextos em que o regime militar aumentava a repressão aos seus opositores.

Nos anos de 1970, primeiro decênio da ditadura militar brasileira, eventos

significativos envolvendo questões ambientais foram registrados. Em 1971, criou-se no Rio Grande do Sul a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural - AGAPAN, entidade ambientalista com ações voltadas para a defesa do ambiente natural. Em 1972, o Brasil se posiciona e lidera um grupo de países emergentes a favor do desenvolvimento a qualquer custo na Conferência de Estocolmo.

Ramos (2001), em consonância com Souza (2017), reconhece a Conferência de Estocolmo como um marco histórico para a Educação Ambiental, por ter reunido lideranças políticas internacionais em torno da centralidade dos problemas ambientais; contudo, o autor ressalta que o evento também evidenciou a coexistência de perspectivas radicalmente distintas, ainda que orientadas por valores preservacionistas e conservacionistas, que iam desde a preocupação com a sobrevivência humana e a manutenção dos recursos naturais, passando pela defesa da preservação das belezas cênicas e das espécies ameaçadas, até posições críticas ao catastrofismo ambiental, que apostavam na capacidade técnica do ser humano para solucionar os problemas ambientais sem comprometer o modelo de desenvolvimento vigente (Ramos, 2001).

Percebe-se, assim, que a crise ambiental já se configurava como um campo de disputas marcado por percepções divergentes, nas quais se explicitavam as tensões entre os imperativos do desenvolvimento econômico e as demandas por preservação ambiental, revelando distintas formas de enfrentar os desafios daquele contexto histórico. Nesse cenário simbólico da Conferência de Estocolmo e Dias (2023) destacam a posição assumida por representantes brasileiros, que causou espanto internacional ao defenderem abertamente a aceitação da poluição como custo necessário ao crescimento do Produto Nacional Bruto, expressa em discursos e manifestações que priorizavam empregos, investimentos e divisas estrangeiras em detrimento das restrições ambientais.

Ambigualmente no ano de 1973, em observância às recomendações da Conferência de Estocolmo, foi criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente - SEMA, vinculada ao Ministério do Interior. Uma das suas principais competências foi fomentar, de maneira abrangente, por meio de programas a nível nacional que buscassem a sensibilização e a educação da população brasileira acerca do uso responsável dos recursos naturais, com foco na preservação do meio ambiente. Essa atribuição legal teve papel fundante na educação e formação do cidadão para as questões ambientais. No entanto, esse início de construção da EA no Brasil, coincidiu com o momento histórico de grande repressão social: a ditadura militar. E por conta disso:

[...] o cenário nacional não era um dos mais propícios ao desenvolvimento de uma prática transformadora, crítica e questionadora dos padrões estabelecidos na época, o que acarretou em ações que visavam apenas sensibilizar o homem perante a natureza, sem desenvolver ou instigar a reflexão profunda acerca da problemática ambiental e sua inter-relação com as dimensões política e social (Ferreira *et al.*, 2016, p.187).

Nesse panorama legal e histórico, emana a EA na legislação brasileira, reconhecendo a importância de envolver a educação, bem como a sensibilização ambiental como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento sustentável. A criação da SEMA representou um marco na formalização da EA e sinalizou um avanço significativo na luta pela sustentabilidade. Também evidenciou um caminho ecológico oriundo de movimentos em busca de proteção ambiental. Essa trajetória proporcionou a compreensão da crise ambiental como uma problemática de interesse público. Todavia, só em um segundo momento que a EA vai se moldando em proposta educacional.

Ainda na década de 1970, diversas ações que envolviam implementações de projetos educacionais ligados às ações de proteção ao meio ambiente se disseminaram pelo país. Entre os anos de 1977 e 1981 houve a implementação do Projeto de EA no Brasil, precisamente na cidade de Ceilândia em Brasília, marcando um período para a sensibilização e a formação ambiental no estado brasileiro. A disciplina de Ciências Ambientais passou a integrar de modo obrigatório no curso de Engenharia, mostrando um crescente reconhecimento da EA no ensino superior. Em 1979, o Ministério da Educação e a Companhia Ambiental de São Paulo publicaram um documento intitulado por “Ecologia: uma proposta de ensino de 1º e 2º graus”, que buscava integrar a EA na educação básica promovendo uma abordagem ecológica no currículo da escola. Nesse ínterim, a SEMA constituiu um grupo de trabalho com a finalidade de elaboração de um documento de EA que descrevesse seu papel no cenário do Brasil.

A década de 1980 representou um marco decisivo para o avanço da Educação Ambiental no Brasil, ainda que tenha se desenvolvido sob o regime militar, caracterizado pela repressão política, censura à imprensa e restrição de direitos civis. Paradoxalmente, esse contexto também foi atravessado por intensa efervescência cultural e pela emergência de movimentos de resistência que recorreram à arte e à cultura como instrumentos de contestação e de luta pela redemocratização.

Conforme assinalam Ferreira, Melo e Marques (2016), a EA brasileira, em seus primórdios, foi fortemente orientada por uma perspectiva conservacionista, tecnicista e apolítica, centrada sobretudo na preservação dos recursos naturais. Contudo, a articulação progressiva entre a luta democrática e a sensibilização ecológica criou as bases para que a

Educação Ambiental incorporasse, posteriormente, de forma mais consistente, as dimensões sociais e políticas da questão ambiental.

Em 1981, pode-se destacar a Lei n.6.938, de 31 de agosto de 1981, que cria o Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA em que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, aprovada na gestão do presidente João Figueiredo. Essa legislação reconheceu uma integralidade na formação para EA em todos os níveis de ensino, pensando em preparar os cidadãos para a participação em defesa do meio ambiente. (Brasil, 1981). Também abriu caminhos para pensar em políticas públicas que contribuíssem na promoção do pensamento ecológico da sociedade. Depois disso, a EA no Brasil começou a ganhar corpulência quando, em 1983, houve a regulamentação da CONAMA.

Cinco anos mais tarde, um fato histórico marcante ocorreu em 1988 foi a promulgação da Constituição Federal Brasileira - CF em que dispõe em seu capítulo VI, no artigo 225, incisos que abordam sobre o meio ambiente. Ferreira, Melo e Marques (2016) corroboram com o pensamento de Tannus e Garcia (2008) quando afirmam ser inédito o fato de a constituição nacional trazer um capítulo específico para acerca do meio ambiente. Também reconheceu que o meio ambiente é essencial à qualidade de vida. Além disso, ressaltou a responsabilidade compartilhada do Estado e sociedade em assegurar um meio ambiente equilibrado. Portanto, “a Constituição Federal de 1988 criou condições para a descentralização da formulação de políticas, permitindo que estados e municípios assumissem uma posição mais ativa nas questões ambientais locais e regionais” (Lopes *et al.* 1996 apud Tannus; Garcia, 2008, p.193), dando espaço para iniciar a formulação de políticas mais contextualizada com realidade de cada estado.

3.3 A Década de 1990

O ano de 1989 foi notado pela trajetória marcante da EA no Brasil. Desse modo, um dos acontecimentos do final desse decênio foi a extinção da SEMA e criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente - IBAMA e que passou a constar com uma divisão para Educação Ambiental. Nesse mesmo ano ocorreu em Recife o primeiro encontro nacional sobre EA no Ensino Formal, esse congresso foi realizado com a parceria firmada entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE e o IBAMA consolidando um diálogo sobre a EA nas escolas.

Ainda no mesmo período, foi criado o Fundo Nacional de Meio Ambiente - FNMA, instituído pela lei 7.797 para “[...] desenvolver os projetos que visem ao uso racional e

sustentável de recursos naturais, incluindo a manutenção, melhoria ou recuperação da qualidade ambiental no sentido de elevar a qualidade de vida da população brasileira” (Brasil, 1989) enfatizando a importância de implementar projetos voltados tanto para a preservação e sustentabilidade do ecossistema brasileiro quanto para promoção da EA. Esse acontecimento foi fundamental no percurso histórico da Educação Ambiental no país.

A década de 1990 é marcada por inúmeras produções e encontros para a EA no Brasil. Assim, a institucionalização da EA no Ministério da Educação e Cultura - MEC principia-se pela portaria 678 do ano de 1991 em que orientou que a EA deve permear os currículos de diferentes níveis e modalidades de ensino brasileiro. Nesse mesmo ano, outra portaria de número 2.421 é publicada objetivando a criação de um grupo de trabalho em EA para participação no evento do RIO-92.

Sobre essa conferência RIO-92, Rufino e Crispim (2015) ponderam, em seu breve resgate histórico da EA no Brasil e mundo, que em 1992 para além do reconhecimento do modelo insustentável de desenvolvimento do evento surgiu a Agenda 21, voltada para a sustentabilidade sendo a EA um caminho nesse processo de pensar em novo modelo de desenvolvimento: o desenvolvimento sustentável. Esses eventos colaboraram para a construção das políticas ambientais para conscientização da forma de produção capitalista predatória vigente. Ainda alertou para as consequências resultantes do estafe natural.

Segundo Dias (2023), a Conferência Rio-92 reuniu representantes de 170 países e consolidou o desenvolvimento sustentável como o novo paradigma orientador das agendas globais. Nesse contexto, foram reafirmadas as recomendações da Conferência de Tbilisi, especialmente por meio da atuação do Grupo de Trabalho das Organizações Não Governamentais no Fórum Internacional das ONGs, que resultou na elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Tannous; Garcia, 2008). Esse documento evidenciou a responsabilidade compartilhada diante da crise ambiental e estabeleceu objetivos voltados à transformação das práticas socioambientais, reconhecendo a Educação Ambiental como um processo estratégico e planejado para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Sete anos depois desse encontro no Rio de Janeiro é aprovada a Lei n. 9.597/1999, em que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. Isso refletiu o compromisso do país com a promoção de uma sensibilização ambiental e estabeleceu que EA 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” (Brasil, 1999). Esse fato marcou significativamente a formalização da EA no Brasil e

elucidou que a EA tem princípios com enfoque humanista, holístico, democrático e participativo bem como explicitou a concepção de meio ambiente de forma total, em que se deve considerar a interdependência entre o meio natural, socioeconômico e o cultural sob o foco da sustentabilidade.

Em setembro do mesmo ano, foi publicado o Dec. n. 3.179/1999, em que dispõe sobre a especificação das sanções aplicáveis às condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. Importante desdobramento da Lei n. 9.597 porque procurou garantir a efetividade das normas de proteção ambiental do Brasil.

Nos anos 2000, o país presenciou a consolidação da EA. No início desse milênio foi realizado o Seminário de Educação Ambiental organizado pelo MEC em Brasília e que reuniu educadores e especialistas para discutir práticas de ensino voltadas para as questões ambientais. Em 2001, a Lei n.10.172, de 09 de janeiro, é publicada, nela consta o PNE válido por dez anos. Essa lei estabelece diretrizes e metas educacionais para desenvolvimento do país no que tange a área educacional. E um dos aspectos relevantes PNE é a inclusão entre seus objetivos e metas a transversalidade da EA, refletindo uma visão holística e integradora da educação. Nesse sentido

[...] sua transversalidade implica na promoção de uma visão holística que englobe não apenas os elementos naturais, mas também os construídos e os aspectos sociais envolvidos na questão ambiental. Isso significa que a Educação Ambiental não se limita a disciplinas específicas, mas está presente em todas as áreas do currículo escolar, desde as ciências naturais até as humanas e sociais, integrando-se de forma multidisciplinar e interdisciplinar (Tommasiello, Rocha e Bergamashi, 2015 *apud* Pedrosa et al, 2024, p.08).

Essa compreensão é fundante por reconhecer que as questões ambientais estão interligadas em diferentes contextos, sejam eles culturais, sociais ou econômicos. Em 2002 o decreto de 4.281 regulamenta a PNEA detalhando as competências, atribuições e mecanismos para a sua implementação em todo o Brasil. Ademais, enfatiza a avaliação e monitoramento das ações da EA.

Desse modo, como o próprio decreto menciona no artigo 3º em que trata da competência do órgão gestor a quem cabe “avaliar e intermediar, se for o caso, programas e projetos da área de educação ambiental, inclusive supervisionando a recepção e emprego dos recursos públicos e privados aplicados em atividades dessa área” (Brasil, 2002). Essa responsabilidade de avaliação permite ajustes ao longo do processo de implementação da PNEA.

3.4 Do Início do Século XXI à Atualidade

O início do século XXI configura-se como um período decisivo para o fortalecimento institucional da Educação Ambiental no Brasil, marcado por iniciativas que ampliaram sua organização, visibilidade e capacidade de articulação. Entre esses marcos, destacam-se a criação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA), em 2002, que passou a sistematizar e difundir dados, experiências e ações no campo da EA, e a Consulta Pública do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em 2004, que consolidou um processo participativo de construção de diretrizes e estratégias nacionais. A partir desse contexto, a Política Nacional de Educação Ambiental passou a ganhar maior capilaridade territorial, impulsionando a formulação de marcos legais e programas regionais orientados pela necessidade de adequação às especificidades socioambientais, culturais e institucionais de cada estado.

No âmbito estadual, o Ceará elaborou o Programa de Educação Ambiental do Ceará (PEACE), que se apresenta como um exemplo significativo de territorialização das diretrizes nacionais de EA. O PEACE evidencia como os princípios, objetivos e orientações do ProNEA podem ser traduzidos em políticas públicas ajustadas às dinâmicas regionais, articulando educação, meio ambiente e participação social. A análise desse programa permite compreender de forma mais aprofundada as estratégias adotadas pelo estado do Ceará, bem como seus avanços, limites e desafios, inserindo-o no quadro mais amplo da consolidação da Educação Ambiental no Brasil contemporâneo.

Cabe destacar que o PEACE foi construído a partir de um processo envolvendo diferentes municípios e uma diversidade de atores sociais, institucionais e territoriais. Essa pluralidade de contribuições confere ao programa maior sensibilidade às realidades locais e às múltiplas expressões da diversidade socioambiental cearense, possibilitando a incorporação de saberes, práticas e demandas específicas dos distintos contextos regionais. Dessa forma, o programa reafirma a Educação Ambiental como um campo necessariamente plural, descentralizado e comprometido com a construção coletiva de respostas aos desafios socioambientais.

À luz de sua missão de “contribuir para capacitar a população cearense em matérias ambientais” (Ceará, 2017, p.7), o PEACE reflete a urgência de promover uma ampla sensibilização socioambiental em um território historicamente marcado pela escassez hídrica — como evidenciado pela emblemática seca de 1915 — e, mais recentemente, pelos impactos crescentes das mudanças climáticas. Nesse contexto, o PEACE reconhece que os desafios

ambientais contemporâneos, tanto em escala local quanto global, exigem uma revisão profunda das formas de relação estabelecidas entre sociedade e natureza.

O PEACE também defende a necessidade de adotar uma nova perspectiva na organização dessas relações, propondo um modelo de desenvolvimento que se contrapõe às abordagens tradicionais. Tal proposta orienta-se para a construção de comunidades humanas sustentáveis, fundamentadas em referenciais ecológicos como a interdependência entre os sistemas naturais e sociais, a reciclagem, a redução de resíduos, a valorização da biodiversidade e da geodiversidade, entre outros princípios (Ceará, 2017, p.14). Essa orientação reafirma o papel da Educação Ambiental como eixo estruturante de uma mudança cultural e civilizatória frente às crises socioambientais contemporâneas.

No entanto, é importante destacar que, segundo as verificações de Silva (2015, p.23), o PEACE se apresentava mais como uma síntese do ProNEA e que não demonstrava, isso em sua primeira versão datada de 1999, as particularidades locais do estado do Ceará. Com sua revisão e ampliação, em 2017, observou-se as necessárias singularidades estaduais presentes desde os objetivos do programa, que em linha gerais busca-se formar cidadãos para a participação e construção coletiva de alternativas de desenvolvimentos mais justo e igualitário para o povo cearense.

O documento apresenta diretrizes e estratégias, bem como estratégias, bem como direitos e deveres cidadãos sob a ótica do que postula a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Constituição do estado do Ceará. Também apresenta ações como: capacitação em Educação Ambiental; mobilização da comunidade; locais de gestão de recursos naturais. Observou-se que o documento, buscando demonstrar as particularidades do estado, apresenta fotografias de ainda que o documento, visando atender essa particularidade cearense, está repleto de imagens com ações e paisagens ímpares do estado do Ceará.

No que tange às linhas de ações da Educação Ambiental no Ensino Formal notou-se o objetivo cujo intento é a promoção de “[...] ações de sensibilização, envolvendo **professores**, alunos do segundo grau e estagiários das licenciaturas, no sentido de resgatar os laços afetivos do jovem com a natureza” (Ceará, 2017, p.82, grifo nosso). Nesse sentido, percebemos que o envolvimento a EA deve contar com diversificada gama de sujeitos que fazem o Ensino Formal acontecer.

4 POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A PMEIA de Fortaleza foi instituída em dezembro de 2002, sendo publicada no Diário Oficial do município em janeiro de 2003. No cenário político da capital, encontrava-se a gestão de Juraci Magalhães, imerso no seu terceiro mandato à frente de Fortaleza. Nesse contexto histórico Fortaleza passava por transformações urbanas com a conclusão de obras infraestruturas e a consolidação de políticas de descentralização de serviços da prefeitura com a expansão de regionais, que iniciou em 1997 (também na governança de Juraci Magalhães). Essa conjuntura foi importante para o surgimento da PMEIA, refletindo a integração do desenvolvimento urbano e práticas ambientais dialogadas mundialmente.

Este capítulo se dedica primeiramente a abordar o conteúdo e a estrutura da PMEIA em Fortaleza, explorando as diretrizes, as ações e princípios de modo a fomentar a EA em diferentes secretarias regionais de Fortaleza. Em seguida, apresenta-se o quadro da formação continuada de professores, onde são discutidos conceitos dessa política municipal de Fortaleza.

4.1 Conteúdo e Estrutura da PMEIA

Primeiramente, cabe lembrar que a Lei n.414/1994 criou o Programa de Educação Ambiental nas escolas da rede municipal de ensino. Esse programa teve por objetivo integrar a EA no currículo escolar bem como promover a formação de cidadãos para a sustentabilidade do meio ambiente em Fortaleza. Ele também estabeleceu que a EA seria uma transversal curricular em que abarcaria desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

A criação desse programa representou um marco histórico municipal para o trilhar na construção da PMEIA, pois teve por intento formar cidadãos fortalezenses mais conscientes ambientalmente como também envolver educadores na promoção de ações em prol da EA. Após oito anos da criação e publicação do Programa de Educação Ambiental nas escolas municipais, a Lei n.8.693, de dezembro de 2002 surgiu para dispor sobre a Educação Ambiental e instituir a Política Pública Municipal de Educação Ambiental – PMEIA.

A PMEIA se alinhando aos princípios da EA Nacional e ao programa de Educação Ambiental do Ceará, apresenta documentos que traçam como é percebida e trabalhada a EA no município de Fortaleza. A PMEIA é constituída por ações, estratégias e diretrizes que tem por intuito promover, a nível municipal, a sensibilização da população para os desafios socioambientais do espaço urbano.

É à luz disso que a PMEIA elenca seis objetivos fundantes para a promoção da EA

na capital cearense. Esses objetivos entendem o meio ambiente de maneira integradora unindo assim aspectos ecológicos, sociais, éticos culturais e econômicos que devem garantir a democratização da EA. Para a PMEa é indispensável a estimulação da consciência crítica cidadã sobre questões ambientais que promovam a participação responsável no cuidado com o meio ambiente como parte do fazer cidadania.

Foi essa lei que ampliou e consolidou a abordagem de EA no município criando uma política mais abrangente com o objetivo de incluir a EA de maneira contínua e sistêmica em todos os campos da sociedade, sejam elas escolas; hospitais ou associações comunitárias, por exemplos. Isso evidencia o caráter de integração das ações de EA com outras Políticas Públicas, como as de saúde, urbanismo e saneamento. Isso com o intuito de que haja o “desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (Fortaleza, 2002).

Dito isso, a PMEa explicita que busca conscientizar à medida que forma cidadãos capazes de praticar ações sustentáveis diariamente. Sujeitos esses que percebem e valorizam o meio ambiente urbano e rural e tem respeito ao patrimônio cultural e natural. Para tanto, alguns princípios básicos da EA municipal se mostram presente no documento e são eles:

- I - o enfoque humanista, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência e integração entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo e diversidade de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da **interdisciplinaridade**;
- IV - a vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade cultural;
- IX - a adoção de princípios e diretrizes estabelecidos na agenda 21 da ONU (Organização das Nações Unidas)** (Fortaleza, 2002, grifo nosso).

Notou-se, em estabelecendo relação com os princípios básicos nacionais da Política em EA e a Política Municipal em EA, que as concepções da política nacional não se diferenciam muito, sendo inclusive quase que fielmente transcritas. Entretanto, percebeu-se que houve a inclusão do nono princípio em que a PMEa busca vincular-se à agenda 21 da ONU e a mudança de concepção transdisciplinar para interdisciplinar. Ou seja, enquanto nacionalmente é princípio da EA ter ações pautadas para além das disciplinas, rompendo com paradigmas e modelos que separa em ilhas os saberes (Matemática, Português, História, Geografia etc.); para o município o princípio é a interdisciplinaridade, isto é, romper com as barreiras limítrofes de

entre os componentes curriculares.

Com isso, as ações e estratégias da EA deve ser aplicada tanto no ambiente de Educação Formal, como é o caso das escolas, quanto em recintos não formais, como é o caso de campanhas publicitárias públicas, projetos e seminários comunitários enfatizando ainda a participação social na implementação da política.

Para executar a PMEa a Fundação Municipal de Educação Ambiental de Fortaleza (que é o órgão gestor da política) deve executar planos e programas específicos em EA. Nesse viés em 2019 foi publicado a segunda edição do “Plano Fortaleza 2040: qualidade do meio ambiente e dos recursos naturais” que é um eixo do plano Fortaleza 2040 em que objetiva “a recuperação, a preservação e a conservação dos recursos naturais e da qualidade do meio ambiente” (Fortaleza, 2019). Mostrando nesse documento o compromisso de Fortaleza com a sustentabilidade urbana com foco na recuperação e preservação ambiental.

Já o Plano Municipal de Educação Ambiental de Fortaleza - PMEAFOR com o objetivo de implantar e implementar as metas e ações para a EA no município de Fortaleza. Assim, em conformidade com a PNEA (Lei n.9.795/1999) e a PMEa (Lei n.8.693/2002) o plano apresenta cadernos de subsídios; diagnóstico estratégico e estrutura conceitual de maneira a oferecer “[...] um olhar mais atento e abrangente do cidadão ator ambiental, com vistas à construção de um plano em que o cidadão e a cidade se entreolhem e interajam por meio dos princípios, objetivos e metas propostas” (Fortaleza, 2017).

Quadro 2 - Políticas Públicas de Educação Ambiental Municipal – 1994 a 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - FORTALEZA		
13 de dezembro de 1994.	Lei 7.653	Cria o Programa de Educação Ambiental nas escolas municipais de Fortaleza.
31 de dezembro de 2002	Lei 8.693	Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política municipal de educação ambiental.
2017	Cadernos	Plano municipal de Educação Ambiental Fortaleza.
10 de outubro de 2017	Lei 10.619	Dispõe sobre Política Municipal do Meio Ambiente de Fortaleza
2019	Plano Fortaleza 2040	Plano: Qualidade do Meio Ambiente e dos recursos naturais. Volume 6 2ª edição.

Fontes: <https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/>; <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/>; <https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/infocidade/453-plano-municipal-de-educacao-ambiental-de-fortaleza-pmeafor>.

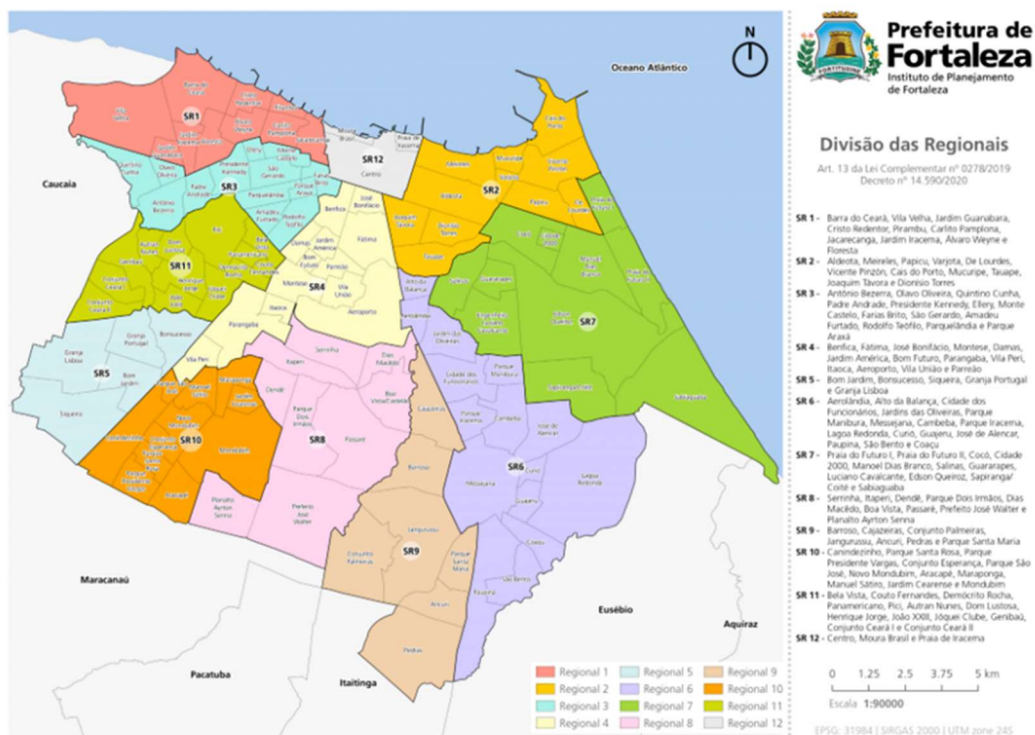
A política com eixo em EA mais recente se descortinou em 2017 com a Lei n.10.619 em que está disposto a política Municipal de Meio Ambiente onde consta, entre seus capítulos e artigos, uma seção dedicada à Educação Ambiental. O quadro 2, apresenta as ações

municipais no desenvolvimento da PME A de Fortaleza, traçando uma trajetória histórica de leis e planos que foram e estão sendo construídos no que tange a EA no município.

Uma vez realizada uma breve contextualização da Política Pública de EA em Fortaleza, se faz necessário compreender a estruturação espacial da política educacional fortalezense, desse modo o município de Fortaleza está organizado em doze regionais que são órgãos da secretaria da gestão municipal, pequenas prefeituras, que executam políticas públicas municipais. E objetiva reduzir as disparidades entre as regiões de Fortaleza, promovendo maior autonomia administrativa às secretarias (Fortaleza, 2021). Segundo as notícias divulgadas no site oficial da Prefeitura Municipal de Fortaleza - PMF essa divisão tem por base atender o proposto no plano Fortaleza 2040.

Essa organização foi criada pela Lei n.278, de dezembro de 2019, que reorganizou a estrutura administrativa do poder executivo municipal criando as doze regionais. A figura 4 mostra como está dividido em regionais administrativas os 121 bairros fortalezenses.

Figura 4 - Regionais administrativas municipais de Fortaleza

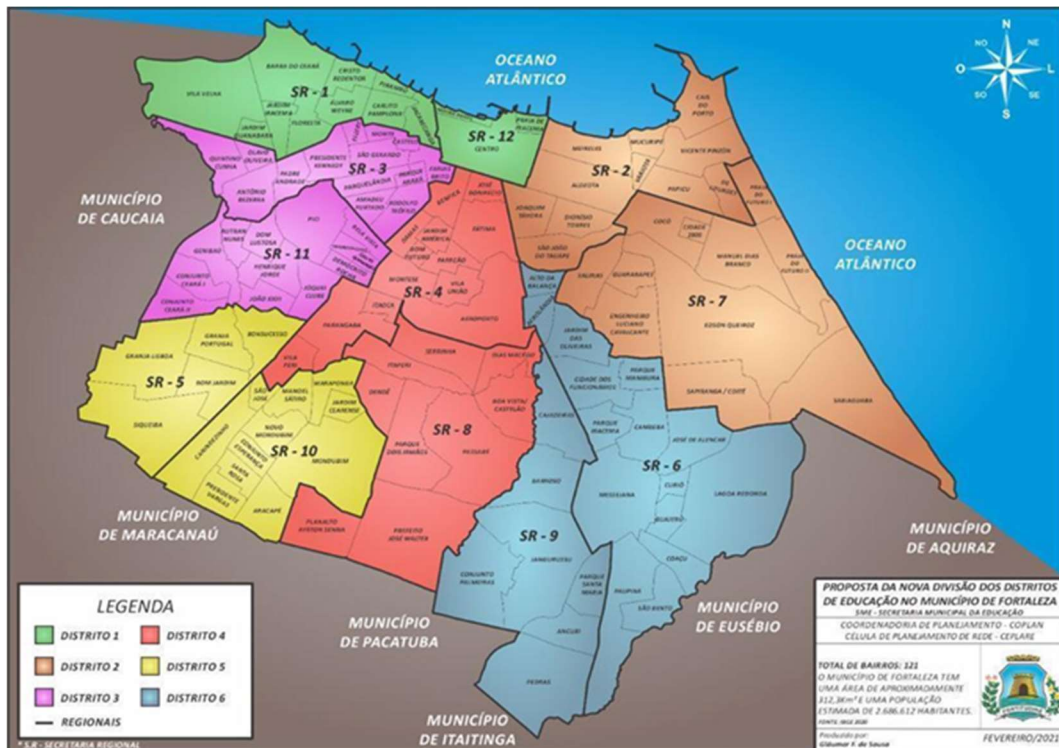


Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza

No entanto, embora tenha havido uma nova configuração regional para as doze secretarias, a subdivisão dos distritos educacionais permanece inalterada, mantendo-se com os seis distritos de educação. Isso demonstra que, apesar das mudanças nas divisões

administrativas da cidade, a rede de ensino municipal segue organizada de forma distinta, sem a ampliação da subdivisão. Assim, a figura 5 mostra como estão demarcados os distritos de educação.

Figura 5 - Distritos municipais de educação.



Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza

Cabe lembrar que a pesquisa adota como critério de análise empírica, esta organização espacial da rede municipal de ensino de Fortaleza, distribuída em seis Distrito de Educação, conforme ilustrado. Cada distrito apresenta especificidades socioculturais que influenciam diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido. Assim sendo, se faz necessário a apresentação deste campo em que foi recolhido os achados.

O Distrito 1, com sede localizada na Av. Francisco Sá, nº 7878, no bairro Barra do Ceará, não foi incluído na investigação empírica por não contar, no momento da busca pela documentação para liberação da pesquisa, com o professor formador da Educação Infantil vinculado à rede municipal de ensino. Esse distrito educacional dispõe de formadores da editora, que não constitui o público-alvo deste estudo. Ainda assim, optou-se por manter sua referência por ser parte integrante do território distrital educativo municipal.

O Distrito 2, com sede na Av. Pontes Vieira, nº 2340, no bairro Dionísio Torre, abrange escolas que atendem comunidade com forte diversidade sociocultural e um contexto econômico mais favorável em comparação a outras áreas da cidade. De acordo com

informações oficiais do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE (relatório publicado em agosto de 2025) as regionais municipais II e VII, que abrangem a região do Distrito de Educação 2, ocupam o primeiro e segundo lugar, respectivamente, em maior rendimento nominal de Fortaleza, o que mostra um perfil socioeconômico diferenciado. Esse aspecto gera implicações nas dinâmicas escolares, uma vez que as maiores condições de renda refletem em maiores oportunidades de acesso aos recursos socioculturais e tecnológicos e isso cria ambientes diferenciados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Já o Distrito 3 de Educação, com sede na Av. João Pessoa, n.4026, no bairro Damas, abarca escolas das regionais municipais III e XI que ocupam o sexto e oitavo lugar no ranking de rendimento nominal, isso tendo em consideração os dados apresentados no relatório do IPECE 2025. Este distrito se caracteriza por elevada densidade demográfica, fator que requer da administração pública educacional demandas específicas da Educação.

O Distrito 4, com sede localizada na Rua Isaie Bóris, nº 568, no bairro Montese, integra escolas inseridas nas regionais IV e VII. Essas regionais ocupam, segundo o último relatório do IPECE (2025), a 4ª e 7ª posição no ranking de rendimento nominal médio. Isso reflete a presença de áreas com grandes emissões de alvarás de construção em 2023 e crescimento econômico (FORTALEZA, 2024).

O Distrito 5, com sede na Rua Isaie Bóris, n.568, no bairro Montese, compreende as regionais X e V que ocupam a 9ª e 12ª (última) posição no ranking de rendimento nominal, ou seja, esse o distrito 5 é composto pela regional V que é a que possui a menor renda dentre as 12 regionais, isso inferior a 2000 reais mensais. Isso diz muito, uma vez que segundo os dados do IPECE (2025) essa regional possui bairros com históricos de ocupação periférica e de maior vulnerabilidade social.

E por fim, o Distrito 6, com sede localizada na BR 116, Km 4, n.406, no bairro Cajazeiras, integra unidades escolares que atendem comunidades diversas e heterogêneas, assinaladas por fortes contrastes socioeconômicos. Marca visível dessa heterogeneidade pode-se observar na incorporação das regionais 6 e 9 que ocupa o 5º e 11º lugar no ranking rendimento nominal.

A discrepância é notável, considerando que o rendimento médio da Regional VI é de 3.164,65 reais, enquanto a Regional IX o valor é de 1.685,98 reais. Isso revela que esse território educativo abraça regionais composta por bairros com significativa dinâmica econômica – como é o caso de Messejana –, mas também por áreas demarcadas por significativas vulnerabilidades sociais, como o Conjunto Palmeiras. Nesse último bairro citado a realidade socioeconômica é crítica, pois segundo o relatório do perfil socioeconômico de

Fortaleza (2012), ele ocupa a segunda posição no ranking de proporção de pessoas em situação de extrema pobreza (17,15%), ficando atrás apenas do bairro Manoel Dias Branco (localizado na Regional VII). Tal dado reforça a contraditoriedade entre bairros com maior inserção produtiva e outro com intensa fragilidade socioeconômica.

4.2 A Formação Continuada de Professores em Fortaleza

Com o intuito de promover maior equidade, qualidade e justiça social no ensino público a Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008, regulamenta e institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da Educação básica nacional pública (Brasil, 2008). Nela consta em seu parágrafo 4º que a composição da jornada do trabalho docente deve se limitar ao máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária dedicadas à interações pedagógicas com os educandos. Sendo assim, 1/3 (um terço) de toda a hora de trabalho docente deve ser dedicada aos estudos e produções pedagógicas em prol dos discentes.

Nesse sentido, a Lei n.12.056/2009, introduz relevantes mudanças no artigo 62 da LDB, ao acrescentar parágrafos que pensam na valorização e formação inicial bem como da formação continuada dos professores da educação básica. Essa alteração na LDB estabelece que a responsabilidade deve ter uma ação conjunta em uma fusão de esforços entre a União, estados e municípios, que em regime de colaboração devem promover a formação inicial e continuada permanente dos profissionais do magistério básico (Brasil, 1996). Assim, conforme disposto nos dois parágrafos, essa política de formação continuada de professores evidencia a importância da qualificação docente como elemento primordial no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista o exposto, a formação continuada de professores é de extrema necessidade quando se pensa em promover a qualidade e equidade educacional no contexto do Brasil. Uma vez que, para além da contribuição no aprimoramento da práxis pedagógica, o formar continuamente esses professores e professoras colabora também na redução das desigualdades socioeducacionais, pois as ações docentes serão pautadas na sensibilidade e contextualidade daquela comunidade escolar. São nas formações continuadas que os professores, que já possuem a formação inicial, têm acesso contínuo aos saberes atualizados, podem fazer reflexões críticas, relatar as experiências vivenciadas, podem trocar saberes práticos e metodologias inclusivas ao seu cotidiano pedagógico. Assim, esses processos formativos auxiliam para o rompimento de ciclo históricos de exclusão social e por meio dela o professor pode contribuir na transformação social.

Essa relevância da formação continuada docente se torna mais evidenciada na Educação Infantil, posto que é a primeira etapa da educação básica em que são atendidas crianças muito pequenas e pequenas na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. A Educação continuada dos professores que atuam nesse segmento educativo é de grande relevância, pois visa garantir o alicerce do desenvolvimento integral humano, por meio de experiência e vivências educativas que contribuem para o enfrentamento das desigualdades sociais.

A EA, composta por creches e pré-escola, desempenha papel essencial na aprendizagem inicial educativa dos seres. No contexto contemporâneo mundial da educação, a formação continuada docente está diretamente ligada às questões sociais, políticas e econômicas promovendo a aliança entre países para a criação e a implementação de políticas públicas voltadas para a formação de professores, com o objetivo de atender as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

Alinhada a essas políticas educacionais internacionais, o Brasil tem buscado respaldo legal de modo a atender às demandas relativas à formação docente. Um exemplo disso é o caso do artigo 62 da LDB de 1996, cujo parágrafo 1º garante a formação inicial e continuada de professores da educação básica por meio de regime de colaboração por distintas entidades federativas.

Outro instrumento legal é o Plano Nacional de Educação - PNE que, cuja vigência foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025, e que estabelece metas e estratégias a serem atingidas no âmbito socioeducacional ao longo de um decênio no Brasil. Dentre esses propósitos, observa-se a meta 16, que tem por objetivo de “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da **educação básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (Brasil, 2014, grifo nosso). Esse objetivo visa aprimorar o conhecimento pedagógico docente, contribuindo assim para melhoria na qualidade da educação no país.

Nesse mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC define as aprendizagens essenciais para os estudantes, de modo que alcancem seu pleno desenvolvimento. A BNCC procura assegurar que todos os educandos tenham acesso aos mesmos conhecimentos fundamentais, independentemente de seu contexto social. Assim buscando promover equidade no sistema educacional brasileiro.

Na esfera estadual, o documento importante norteou as práticas nas instituições da educação infantil no Ceará: a resolução de número 361/2000. Essa resolução dispõe sobre a EA no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará. Em seu capítulo IV que a proposta pedagógica deve incluir visão de sociedade e educação centrada na criança como sujeito ativo; forma de

avaliação sem reprovação ou seleção e, também, programa de formação continuada de profissionais da docência. A referida Resolução destaca a importância da formação contínua de professores e técnicos (gestão e coordenação) como requisitos fundamentais para o credenciamento das instituições voltadas à Educação Infantil. (Guedes, 2011, p.33).

A luz dos documentos nacionais e estaduais, a Prefeitura de Fortaleza, sob a supervisão e avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), se orienta e fundamenta suas ações na LDB; PNE (2014-2025); no Conselho Municipal de Educação de Fortaleza - CME e na BNCC para formulações de documentos legais municipais que visem o alinhamento, observando as particularidades do município, com elementos legais nacionais. Assim, visando atender e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, a SME formulou diversificados documentos que norteiam a prática pedagógica, bem como as formações continuadas de professores da EI.

Diversos documentos⁵ têm orientado as práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza no que tange à Educação Infantil. Esses materiais alinham-se aos documentos nacionais e representam referências para os planejamentos, as reflexões e aprimoramento das ações educacionais junto às crianças e voltadas ao desenvolvimento integral desses educandos, assim como também servem de base na formação continuada dos professores que atuam nessa etapa da educação.

Cumprir destacar, que as legislações e documentos norteadores educacionais são frutos de intensas negociações sociopolíticas e refletem os interesses e as necessidades de diferenciados grupos e setores da sociedade. Nesse processo, ao tempo que oferecem condições para iniciativas de formação continuada para professores, impõe limites aos seus conteúdos e práticas (Guedes, 2011, p.28).

Considerando o exposto, é necessário apresentar como ocorrem as formações na rede Municipal de Fortaleza, haja vista que esse é o contexto específico da pesquisa. Compreender a dinâmica da política de formação continuada da rede de educação fortalezense, pois permite analisar as estratégias adotadas e as implicações dessas ações no fazer pedagógico. Então, as formações na rede ocorrem mensalmente, uma ou duas vezes por mês, e se dividem

⁵ Entre eles destacam-se: a Proposta Curricular para a Educação Infantil (2020); Projeto protagonismo infantil (2025); Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2016); A Criança e seu Nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil (2017); Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020); – Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil (2022); Os bebês no cotidiano da Educação Infantil: orientações para práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino (2022); Programa Intergeracional – Construção de Valores: interações que marcam crianças e idosos como protagonistas; Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza - DCRFor, dentre outros.

em dois momentos: as formações em contexto e as formações em polos.

As formações em contexto são conduzidas pelos coordenadores nas escolas, ocorrem nas próprias unidades educacionais e com professores da mesma instituição - geralmente com aqueles que compartilham o mesmo dia de planejamento. Já as formações em polo acontecem fora do ambiente escolar e reúnem os professores do mesmo distrito e do mesmo ano de atuação. Essas formações promovem um processo contínuo de aprendizagem, posto que nelas geralmente os docentes trocam saberes com outros professores da rede além de ter em consideração os contextos locais e as políticas educacionais do município.

As diretrizes pedagógicas orientam a formação continuada de professores da educação infantil por meio de ações realizadas em polos e nas próprias instituições de ensino, com o intuito de fortalecer e ampliar as políticas de formação e valorização docente. No município de Fortaleza, esse cenário revela desafios e suscita debates e reflexões acerca da efetividade das políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada, tornando necessária a investigação de como essas iniciativas têm atendido aos objetivos estabelecidos nos documentos oficiais e quais interesses se manifestam em seu processo de implementação. Nesse sentido, a análise da formação continuada permite aprofundar a compreensão sobre os temas, conteúdos e debates promovidos nos espaços formativos, incluindo o compromisso com a sensibilização socioambiental decolonial desde os primeiros anos da escolarização.

O próximo capítulo se dedica a avaliar a política de educação ambiental infantil no contexto fortalezense destacando os desafios e possibilidades de fortalecimento dessa abordagem nas instituições educativas municipais.

5 ANÁLISE AVALIATIVA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta e discute os resultados oriundos dos levantamentos realizados ao longo da pesquisa. Inicialmente, desenvolve-se uma análise de conteúdo dos documentos que orientam a Educação Infantil no Município de Fortaleza e que fundamentam a formação continuada de professores, examinando em que medida esses referenciais se articulam com os princípios da Educação Ambiental. Na sequência, são expostos e problematizados os resultados das entrevistas conduzidas com os professores formadores, buscando compreender como a Educação Ambiental é abordada e incorporada em suas práticas pedagógicas no contexto das ações formativas.

O objetivo é examinar em que medida os documentos e os professores formadores da SME contemplam e incluem a Educação Ambiental. Esse processo pode ser comparado, de modo alusivo, com o jogo ‘saco no buraco’, em que o jogador (nesse caso o avaliador) mira desenvolvendo inúmeros cálculos mentais (estabelece seus objetivos a serem observados); joga (seleção dos documentos analisados) e acerta o alvo (processa e trata os dados encontrados). Notadamente que não se acerta de primeira, mas o processo de eleição da força necessária ligada ao cálculo da distância até atingir o alvo (pré-análise dos documentos) somada a observação do ambiente (exploração do material filtrado) para, por fim haver o arremesso (codificação no tratamento dos dados) é o que faz gerar aprendizado tanto no jogo, quanto na pesquisa.

5.1 Análise de Conteúdo dos Documentos Oficiais

Com base no processo de análise documental realizada em consonância com os princípios da EA, esta pesquisadora delineou sete categorias que serviram de lupa referencial para observação dos documentos. As categorias pré-estabelecidas foram:

- I. Enfoque Democrático e Participativo;
- II. Concepção Integral do Meio Ambiente;
- III. Pluralismo de Ideias e Concepções Pedagógicas;
- IV. Responsabilidade e compromisso com a transformação social e ambiental;
- V. Avaliação Crítica e Reflexiva do Processo Educativo;
- VI. Abordagem Articulada das Questões Ambientais Locais, Regionais, Nacionais e Globais;
- VII. Reconhecimento e Respeito à Pluralidade e Diversidade Cultural.

Se faz necessário também elencar os documentos que passaram pelo crivo analítico

no decorrer da pesquisa, os quais foram objetos de análise e reflexão. Eles foram:

- Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020);
- Projeto Protagonismo Infantil (2025);
- Documento Vozes das Crianças, elaborado pela Assembleia das Crianças da Primeira Infância de Fortaleza (2024);
- Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2016);
- Experiências de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016);
- Orientações para o Processo de Transição da Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (2017);
- A Criança e seu Nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil (2017);
- Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020);
- Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil (2020);
- Os bebês no cotidiano da Educação Infantil: orientações para práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino (2022);
- Programa Intergeracional (2025);
- Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil (2023);
- Documento das Salas de Inovação e Tecnologias (2023);
- Guia de orientações para o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio das crianças da pré-escola (2025).

A análise realizada buscou identificar a presença das sete categorias, pautadas nos princípios da EA, em cada um dos documentos analisados. Por meio desse levantamento sistêmico foi possível mapear como esses sete elementos se manifestam nas diferentes publicações oficiais (colhidas em sites oficiais da prefeitura de Fortaleza). Verificando os princípios que predominam em cada documento e como se articulam e se inter-relacionam ao longo dos documentos analisados.

- **1ª Categoria: Enfoque Democrático e Participativo**

A primeira categoria, intitulada por *Enfoque Democrático e Participativo*, se refere à concepção que encoraja a participação protagonista das crianças nos próprios processos

educativos. Essa categoria pressupõe estratégias pedagógicas na qual envolvem ações que promovam ambientes em que as crianças possam expressar-se e tomar decisões de pauta coletiva. É fundamental que a escola, além de reconhecer os saberes já trazidos pelas crianças, dialogue com esses pequenos sobre a relação entre suas experiências de vida (Freire, 1996, p.5).

No que tange à Educação Ambiental Infantil, essa perspectiva se expressa quando são incentivadas vivências que proporcionam às crianças momentos de diálogos sobre questões ambientais e que elas possam contribuir com ideias para transformar o seu dia a dia por intermédio de soluções sustentáveis.

Posto isso, o quadro a seguir mostra os achados da análise feita nos documentos sob a lupa da primeira categoria nomeada Enfoque Democrático e Participativo.

Quadro 3: Enfoque Democrático e Participativo

1ª CATEGORIA: ENFOQUE DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO	
Documento	O que diz
Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020)	Asseguram que a perspectiva de currículo na Educação Infantil é o de valorizar “...o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem, como também o protagonismo docente - o(a) professor(a) como mediador(a) potente desse processo”. Uma prática democrática, compartilhada no sentido de dar visibilidade aos bebês e crianças” (Fortaleza, 2020, p.12). O documento ainda ressalta claramente a importância de se desenvolver um “[...] trabalho <u>democrático</u> , pautado na <u>coletividade</u> , onde as ações do(a) professor(a) são <u>dialogicamente</u> executadas através de uma <u>parceria com a gestão</u> , com outros colegas e com as <u>crianças envolvidas</u> ” (Fortaleza, 2020, p. 18, grifo nosso).
Projeto Protagonismo Infantil (2025)	Em suas primeiras páginas o texto destaca que o tema foi definido “[...] a partir de uma consulta pública realizada com coordenadores, professores e assistentes da Educação Infantil, garantindo uma abordagem colaborativa, <u>participativa e democrática</u> ” (Fortaleza, 2025, p.3 grifo nosso). Apresenta dois pilares fundamentais: a pluralidade cultural e a concepção de criança como protagonista. Ao abordar a pluralidade cultural o texto reconhece as múltiplas expressões culturais, tradicionais e saberes populares presentes na diversidade do grupo que é atendido pela rede municipal de Fortaleza. Concomitantemente concebe a criança como um ser humano ativo que constrói teorias e significados acerca do mundo que a circunda e que são capazes de questionar, investigar e apresentar soluções para situações que vivencia na comunidade escolar.
Vozes das crianças, elaborado pela assembleia das crianças da primeira infância de Fortaleza (2024).	Se estrutura de forma interativa e reflexiva incorporando perguntas reflexivas que desafiam o leitor-ator a refletir sobre as próprias práticas educativas. Ademais, o texto também contém exemplos concretos de vivências relatadas por professores em salas de referência.
	As crianças, em suas narrativas, trazem, continuamente, o amor pelos animais, a necessidade pelo plantio de mais árvores na cidade de Fortaleza e o respeito pela natureza, confirmando que todos nós, crianças e adultos, precisamos conviver em harmonia com todas as formas de vida. É perceptível que as crianças compreendem a Terra como um ser vivo e que somos uma parte indissociável dela e que precisamos cuidar (Fortaleza, 2024, p. 24).

<p>Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2016)</p>	<p>Percebe-se implicitamente o enfoque democrático nos momentos em que há uma valorização das experiências das vozes infantis. No entanto, o principal foco do texto está alinhado com a oralidade, leitura e escrita, e se ampara no discurso de que são “[...] bens culturais disponíveis em nossa sociedade aos quais todos devem ter acesso [...]” (Fortaleza, p. 7, 2016) além de deixar explícito que o município (na figura da Secretaria Municipal de Educação) acredita que as crianças apresentam entusiasmo e desejo pelo direito em vivências permeadas por esses legados culturais.</p>
<p>Experiências de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016)</p>	<p>Identifica-se também abordagens democráticas e participativas, pois em muitos relatos em que se evidenciam práticas que valorizam a interação, o respeito aos saberes das crianças e a construção coletiva de conhecimentos. Assim o documento é permeado por: escuta ativa das crianças com fala desses sujeitos; vivências colaborativas e uso de temas relevantes em consonância com vivências sociais práticas.</p>
<p>Orientações para o Processo de Transição da Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (2017),</p>	<p>Presente nas exposições das pesquisas de professores da rede e nas falas das crianças acerca do processo de transição pelas quais elas passavam. Observa-se os registros fotográficos das famílias diversas, porém suas falas não estão suficientemente presentes no documento. A inclusão dessas vozes permitiria uma inclusão mais equânime dessas crianças e famílias atendidas pela rede municipal de ensino, haja vista que a família também vivência esses momentos de transição de seus pequenos.</p>
<p>A Criança e seu Nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil (2017)</p>	<p>O material procura “embasar a práxis docente em relação à importância de a criança interagir com o próprio nome, em todo o seu percurso na educação infantil, tendo em vista que o nome influencia na construção identitária, na expressividade e no processo de aquisição da escrita” (Fortaleza, 2017). Considerando o exposto, observou-se que o documento em análise revela uma proposta de caráter democrática e participativa, ao valorizar os diálogos dos docentes, promover a escuta ativa e expor no material as vozes dos sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo. Isso demonstra o reconhecimento das falas dos professores como sujeitos ativos e a construção coletiva dos conhecimentos com exemplos práticos vivenciados com crianças e docentes na EI.</p>
<p>Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020)</p>	<p>O texto afirma que “Projeto foi se estruturando à medida que estudos sobre a temática ateliê aconteciam e foi ganhando espaço significativo na Rede de Educação Infantil de Fortaleza” (Fortaleza, 2020, p. 7). “Os seus valores e ações [...] estão em constante aprimoramento e abertos a abraçar e ressignificar outros princípios e práticas [...] em consonância com o vivenciado e decidido coletivamente pelas instituições, ampliar e acolher outros valores” (Fortaleza, 2020, p. 11).</p>
<p>Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil (2022)</p>	<p>“[...] Ao observar, o docente vai para além da ação de olhar, é uma mudança de postura que possibilita enxergar os bebês como ativos, curiosos, potentes e capazes de interagir e atuar no meio em que estão inseridos” (Fortaleza, 2022, p.56). Demonstrando assim a concepção de infância fincadas em princípios democráticos em que o olhar docente é mediado pelo respeito às particularidades e potenciais dos bebês. Desse modo é possível promover a escuta, participação e construção coletiva do conhecimento. É imprescindível que o docente tenha consciência de que todos, bebês, famílias e comunidade escolar, são responsáveis pelo processo de aprendizagem de cada menino e de cada menina, no entanto, para que isso aconteça, é preciso que ele esteja aberto ao outro e compreenda que esse caminhar não deve ser um processo solitário (Fortaleza, 2022, p. 62).</p>
<p>Programa Intergeracional (2025)</p>	<p>O próprio arquivo orientador destaca que “cada unidade escolar deverá programar ações com sua comunidade escolar que considerem as habilidades, conhecimentos recíprocos, ou seja, os saberes e fazeres das crianças e dos idosos das Instituições de longa permanência, os idosos das famílias ou da vizinhança” (Fortaleza, 2025, p.08).</p>

Sala de Inovação e Tecnologias (2023)	O documento apresenta como objetivo primordial apoiar o desenvolvimento integral a partir dos interesses das crianças. Por isso afirma que os “[...] contextos devem apoiar o desenvolvimento e os interesses das crianças e têm como propósito democratizar e ampliar o acesso delas a diversos ambientes [...]” (Fortaleza, 2023. p.8). Expressando a concepção de infância que orienta essa proposta e reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, criadoras de culturas, expressivas, ativas e ricas em potencialidades.
---------------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria, 2025.

No quadro 3 pode-se inferir que alguns documentos, como por exemplo, o “Vozes das Crianças” que foi elaborado pautando-se na Política Pública voltada para a primeira infância, busca garantir que as crianças tenham momentos de fala na construção de políticas de ações educacionais que atendam às suas necessidades. É importante salientar que desde as primeiras páginas deste documento notou-se a participação das crianças, posto que o documento é todo construído com falas dos pequenos em cada seção do escrito. Assim, o material apresenta expressões das crianças solicitando direitos fundamentais, tais como visitar o papai ou ainda o direito de estar em interação com a natureza. Nesse último ponto, percebe-se que as crianças expressam desejo em conviver mais e melhor com ambientes naturalizados solicitando mais árvores e praças naturais em Fortaleza.

Já o *Programa Intergeracional (2025)* é direcionado à promoção da valorização tanto das crianças quanto das pessoas idosas, os reconhecendo como pessoas potentes e capazes de colaborar na construção de uma sociedade mais justa. Ao estimular o encontro entre gerações, acaba fortalecendo as relações entre crianças e idosos, favorecendo a troca de saberes, experiências e afetos, afirmando ainda o compromisso social na superação do etarismo, buscando consolidar a cultura de respeito, solidariedade e convivência harmoniosa entre diferentes faixas etárias. Em consideração a categoria de análise Enfoque Democrático e participativo verificou-se o incentivo na participação ativa das crianças, famílias e profissionais; também encorajamentos na tomada de decisão permeadas pelas decisões coletivas e pelo diálogo, escuta e cooperação. Assim segundo o documento a perspectiva é que

[...] o professor tenha intenção de entender para promover, de forma intencional, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas propostas feitas às crianças em situações cotidianas, em conformidade com a BNCC [...] quando afirma que: Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Fortaleza, 2020, p. 07).

Desse modo, o professor é visto como mediador de aprendizagens que escuta, propõe e dialoga com as crianças promovendo ambientes participativos e democrático de respeito, vozes e escutas.

Por sua vez, as *Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil* (2023) têm como proposta apoiar os docentes na rotina de acolhidas, respeitos e garantia dos direitos à aprendizagem dos bebês e crianças que estão matriculadas.

Apesar da relevância desses documentos enquanto instrumento orientador, observa-se que ele se estrutura totalmente como proposta de rotina, sem explicar, de forma mais nítida, o enfoque participativo e democrático no processo de sua elaboração. Embora que em algumas práticas apresentadas, como é o caso da roda de conversa, indique a valorização do diálogo no cotidiano pedagógico. Não há demonstração aparente de escuta ativa e participativa das crianças e docentes na construção dessas orientações. A ausência é significativa, ainda mais considerando que a própria práxis pedagógica na Educação Infantil se ampara em fundamentos da escuta, dialogicidade e participação ativa.

- **2ª Categoria: Concepção Integral do Meio Ambiente**

A segunda categoria denominada de *Concepção Integral do Meio Ambiente* diz respeito a uma visão ampla, sistêmica, interconectada e interdependente do meio ambiente, que vai além da dimensão natural.

Essa concepção entende o meio ambiente como resultado da interação correlata entre elementos sociais, naturais, culturais, econômicos e políticos, ou seja, um espaço de relações construídas historicamente entre sociedade e o meio ambiente Santos (2023); Acosta (2016) e Krenak (2019), diferente das visões dicotômicas em que compreende a natureza como objeto desconectado do homem ou que ela exista para servir as vontades dos indivíduos.

A concepção integral da natureza concebe que os seres humanos fazem parte da natureza e que suas ações transformam esse mesmo meio constantemente. Nessa percepção, a natureza não se limita ao ecológico, mas inclui condições da vida, do trabalho, da cultura, do território e das relações sociais.

Posto isso, sob o crivo da segunda categoria, pode-se observar analiticamente quais os documentos traziam essa concepção integrativa do meio ambiente e os achados se encontram tabuladas no quadro 4.

Quadro 4: Concepção Integral do Meio Ambiente

2ª CATEGORIA: CONCEPÇÃO INTEGRAL DO MEIO AMBIENTE	
Documento	O que diz
Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020)	Veze que os princípios definidos são os éticos, políticos, estéticos, da globalidade, da autonomia e da diversidade, revelando uma compreensão ampla de meio ambiente, articulado aos aspectos sociais, culturais e naturais reforçando a indissociabilidade entre o homem e o socioambiental.
Projeto Protagonismo Infantil (2025)	Ao promover experiências significativas em que as crianças exploram e interagem com diferentes contextos sociais e naturais, construindo aprendizagens a partir da escuta, da investigação e da convivência com o outro e com o ambiente.
Vozes das crianças, elaborado pela assembleia das crianças da primeira Infância de Fortaleza (2024).	Elaborado pela Assembleia das Crianças da Primeira Infância de Fortaleza (2024), a concepção integral é reforçada pela escuta cuidadosa das crianças, que expressam seu desejo de maior convivência com espaços naturais. Esse protagonismo infantil demonstra o reconhecimento dos pequenos como sujeitos ativos e capazes de notar a natureza e a vida em sociedade.
Orientações para o Processo de Transição da Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (2017),	considerando o contexto social, cultural e emocional da criança; o documento Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil (2020) fortalece a importância de que as crianças têm consciências sobre as suas próprias emoções bem como as das outras pessoas que as circundam e isso favorece as relações mais harmônicas para o desenvolvimento de uma convivência ética e de biointerações (Fortaleza, 2020, p. 15). Já o Programa Intergeracional (2025) também apresenta essa categoria ao valorizar os saberes dos avós e as interconexões entre memória e natureza.
Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil (2023)	concepção ao apresentar na tabela de sugestão de rotina pedagógica investigações com e na natureza. Isso demonstra que a natureza é um espaço de aprendizagem, convivência e produção de sentidos, não sendo tratado de forma isolada.
Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020).	[...] bem-estar global, que destaca desde os cuidados mais simples com o meio ambiente; transformações identitárias com o lugar; de formação da criança, repleto de significados no jardim e a responsabilidade social de cada participante do processo, bem como famílias tendo o espaço como um grande motivador e facilitador da aprendizagem. (Souza, 2020, p.41)

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Em face do exposto, verificou-se ainda que em alguns documentos as fotografias presentes promovem o diálogo entre gerações, ressaltam as relações afetivas e ecológicas que compõem o ambiente vivido.

• 3ª Categoria: Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas

A terceira categoria fundamenta-se no princípio que determina que EA deva ser pautada pelo pluralismo de ideias e diferentes concepções pedagógicas. Essa categoria observa se há valorização da diversidade de saberes, culturas, práticas pedagógicas e formas de compreender o meio ambiente, refutando as visões hegemônicas. Ao se analisar os documentos,

sob a ótica dessa categoria, notou-se que há indícios de pluralismo e diversidade de ideias pedagógicas, embora sua presença se mostre de forma mais aparente em alguns documentos que em outros.

Quadro 5: Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas

3ª CATEGORIA: PLURALISMO DE IDEIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS	
Documento	O que diz
Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020)	Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direito e propõe práticas articuladas aos diferentes campos de experiências entre diversas áreas e abordagens pedagógicas.
Projeto Protagonismo Infantil (2025)	Alarga essa perspectiva ao sugerir experiências que favorecem práticas transdisciplinares e a valorizar o ouvir atento o pensamento crítico dos pequenos.
Vozes das crianças, elaborado pela assembleia das crianças da primeira Infância de Fortaleza.	Ao incluir as perspectivas infantis como fontes genuínas para construção curricular.
Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2016)	Exibe orientações educacionais de práticas sociais da linguagem respeitando os contextos socioculturais dos sujeitos envolvidos.
Experiências de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016)	Veze que se destaca o pluralismo de concepções pedagógicas ao expor uma diversidade de vivências propostas dos docentes da rede municipal, o que reflete diferentes abordagens, metodologias e interpretações com linguagem oral.
Os bebês no cotidiano da Educação Infantil: orientações para práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino (2022)	Essas ações devem fazer parte da constituição de quem decide atuar como professor(a) na Educação Infantil, de modo que esse cotidiano se transforme em um grande cenário de pesquisa, tanto para o docente quanto para o bebê, que juntos vão se constituindo como humanos. Ao considerarmos esses pontos, validamos a ideia de um bebê que carrega consigo a curiosidade, o desejo pela novidade e o maravilhamento acerca das coisas do mundo. (Fortaleza, 2022, p.27).
Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020)	[...] suscitar reflexões e inspirar novas práticas que contribuam para a elevação da qualidade na educação infantil, que propiciem experiências favorecedoras dos direitos de aprendizagem das crianças e que fomentem a corresponsabilidade na aprendizagem e desenvolvimento de toda a comunidade escolar. (Fortaleza, 2020, p.06) Destinado a implementar ações e espaços nas instituições de Educação Infantil, norteado por valores - valor da diferença; da subjetividade; da participação/democracia; do cuidado das relações - e pelo tripé escola, família e criança. (Fortaleza, 2020, p.07) Os encontros de intercâmbios têm o propósito de fortalecer e inspirar o trabalho pedagógico por meio das partilhas e trocas entre os pares [...] (Simões, 2020, p.15)
Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil (2022)	Discussões e concepções como forma de subsidiar o trabalho dos profissionais, para que tenham consciência e conhecimento sobre a importância de desenvolver as competências/habilidades socioemocionais desde a mais tenra idade. E que eles, a partir disso, reconheçam e

	oportunizem, nas práticas pedagógicas cotidianas, situações que contribuam para a ampliação dessas aprendizagens. A base para o desenvolvimento dessas aprendizagens, assim como de todas, são os eixos norteadores [...] tendo como premissa aliar cognição e emoção para proporcionar desenvolvimento pleno dos sujeitos, convidando as crianças a se envolverem e terem papel ativo na construção do próprio conhecimento. (Fortaleza, 2022, p.5)
Programa Intergeracional (2025)	É interessante que sejam ações com certa frequência [...] para que o convívio com os idosos seja fortalecido. Sugerimos algumas estratégias, mas estamos certos de que cada unidade saberá como ouvir, identificar e aproveitar ao máximo o conhecimento e o afeto que estão vinculados às diferentes idades. (Fortaleza, 2025, p. 08).
Sala de Inovação e Tecnologias (2023)	Hoje não se concebe mais a existência de uma única cultura; podemos falar em culturas, pois, segundo Maria Carmem Barbosa, pedagoga que estuda sobre a infância, “as novas compreensões do termo abrem a oportunidade de todos, com quaisquer idades, sexo, etnia, classe social, serem sujeitos produtores de cultura, pois ela está colada na ação realizada na vida cotidiana” (Barbosa, 2014, p.654 apud Fortaleza, 2023, p. 13).

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Em diferentes intensidades esses documentos apresentam evidências da categoria em estudo analítico, ao expressamente integram diversificados saberes infantis e repertórios culturais em abordagens pedagógicas.

- **4ª Categoria: Responsabilidade e compromisso com a transformação social e ambiental**

A quarta categoria foi a denominada de *Responsabilidade e compromisso com a transformação social e ambiental*. Assim, aplicou-se a lupa, durante a análise documental, para observar a presença de ações que incentivem os professores a refletirem sobre as responsabilidades e compromissos com as transformações socioambientais. Válido salientar que em Lemos e Higuchi (2011) pautando-se em Marcuse, 1979; Santos, 2000; Morin, 2001; Pereira, 2006), afirmam que, “O compromisso socioambiental requer a tomada de consciência de que as atitudes individuais têm repercussões coletivas e vice-versa, pois concretiza na prática a interdependência entre pessoa-meio ambiente [...]” (Lemos; Higuchi, 2011, p. 126).

Destacando que há uma relação entre biointegração e justiça social, salientando ainda sobre o complexo compromisso ambiental por parte das pessoas que necessitam lutar por questões de direitos básicos: saneamento; saúde e educação. Por isso, as autoras frisam a necessidade de integrar e relacionar questões ambientais com inclusão social.

Quadro 6: Responsabilidade e compromisso com a transformação social e ambiental.

4ª CATEGORIA: RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E AMBIENTAL	
Documento	O que diz
Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020)	apresenta esse conceito a medida em que ao longo dos documentos convida o docente a refletir e sugere a transformação de ações pedagógicas através de perguntas instigantes como “ [...] a instituição tem contribuído para um projeto de sociedade democrática, emancipatória, solidária e cooperativa, inclusiva, visando o bem comum, a partir do trabalho pedagógico com as crianças?” (Fortaleza, 2020, p. 10). Apontando uma profunda visão de educação comprometida com transformações sociais, um lugar de construção ativa e coletiva de uma sociedade.
Projeto Protagonismo Infantil (2025)	Há expressamente envolvimento com temáticas que versam sobre diversidade: cultura afrobrasileiras e indígenas. E assim considera pautas de responsabilidade social compartilhada; Incluem temas que conectam crianças com natureza.
Vozes das Crianças da Assembleia da Primeira Infância (2024)	Por promover um espaço em que as crianças falam sobre suas demandas democraticamente e com responsabilidade social um potencial para transformação social
Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020)	promover experiências estéticas ligadas às questões ambientais, e apresenta exemplos de projetos permanente desenvolvidos nas instituições, afirmando que, [...] o projeto permanente da instituição é com o bem-estar global, que destaca desde os cuidados mais simples com o meio ambiente; transformações identitárias com o lugar; de formação da criança, repleto de significados, com impressões deixadas por meio da arte nas paredes da minicidade ² , no jardim e a responsabilidade social de cada participante do processo, bem como famílias tendo o espaço como um grande motivador e facilitador da aprendizagem (Souza, 2020, p. 41 apud Fortaleza, 2020, p. 41).
Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil (2020)	[...] importante construir uma imagem de criança protagonista, que age e interroga sobre tudo o que está ao seu redor, é possível afirmar que pensar em aprendizagens socioemocionais também torna-se relevante para o desenvolvimento de crianças autônomas, críticas e produtoras de cultura (Fortaleza, 2022, p.24).
Programa Intergeneracional (2025)	Incluir ações biointeracionistas envolvendo distintas gerações, diante disso o tema para promoção de atos pedagógicos voltados para “saberes e fazeres da experiência entre as gerações: construindo conhecimentos na primeira infância” (Fortaleza, 2025, p.6).

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Destacando assim a importância e o potencial de projetos permanentes que possam abranger desde a relação das crianças com o meio ambiente até a própria formação identitária, afetiva e social. Isso sustenta a relevância em promover ações que busquem a transmutação das crianças em protagonistas que agem e interrogam o mundo ao seu redor. Revela a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de transformação pelas crianças e essas são características fundantes para o compromisso com mudanças socioambientais.

- **5ª Categoria: Avaliação crítica e reflexiva do processo educativo**

A quinta categoria diz respeito à *Avaliação crítica e reflexiva do processo educativo*, analisou-se a presença de elementos que propõe uma avaliação crítica e reflexiva do processo educativo na EI e considerou-se, nos documentos, as práticas educacionais implementadas de EA infantil nas aprendizagens das crianças. Afinal o ato avaliativo é uma ação de reflexão crítica, dialógica e ética, que reconhece o educando como sujeito do processo educacional (Freire, 1996; Figueiredo, 2017).

Quadro 7: Avaliação crítica e reflexiva do processo educativo

5ª CATEGORIA: AVALIAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DO PROCESSO EDUCATIVO	
Documento	O que diz
Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020)	A avaliação não tem caráter classificatório, mas objetiva acompanhar os processos de aprendizagens e deve envolver toda a comunidade escolar sob a luz dos documentos municipais e nacionais que prezam pela qualidade na EI
Projeto Protagonismo Infantil (2025)	as rodas de conversas foram primordiais para a partilha de diálogos interessantes e questionamentos e para observar que as crianças ampliaram seus conhecimentos sobre as formigas: descobriram que as formigas vivem juntas, são organizadas, que o formigueiro é muito profundo. (Fortaleza, 2025)
Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2016)	Afirma que as práticas docentes para oralidade e escrita na educação infantil deve ser “[...] planejada e avaliada para promover experiências de aprendizagem junto às crianças considerando a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. (Fortaleza, 2016, p.13 grifo nosso)
Experiências de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016)	A partir da metodologia de trabalho pedagógico com projeto confirmou-se o interesse do grupo por temas que são curiosidades do seu cotidiano. Este tema, sobre o que é um planeta, instigou as crianças a pensarem a respeito do mundo que as cerca, a dialogarem com diferentes pontos de vista, por exemplo, dos pais que foram entrevistados sobre o tema e dos colegas que divergiam sobre os nomes dos planetas. (Fortaleza, 2016, p. 62)
Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020)	as rodas de conversas foram primordiais para a partilha de diálogos interessantes e questionamentos e para observar que as crianças ampliaram seus conhecimentos sobre as formigas: descobriram que as formigas vivem juntas, são organizadas, que o formigueiro é muito profundo. (Fortaleza, 2020, p.59) A experiência possibilitou, ainda, inúmeras reflexões acerca da minha postura enquanto educadora no que diz respeito à sensibilidade para perceber minúcias que as crianças revelam. A partir dessa experiência, outros espaços potencializadores foram sendo propostos no intuito de promover as crianças como protagonistas de sua aprendizagem. (Fortaleza, 2020, p.66)
Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil (2020)	A tomada de decisão responsável requer dos sujeitos, considerando a sua fase de desenvolvimento, a construção de habilidades para fazer escolhas atenciosas e construtivas sobre o comportamento pessoal as interações sociais em diversas situações, avaliando os benefícios e consequências de várias ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo. (Fortaleza, 2020, p. 31)

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nesses documentos notou-se também que a avaliação não apresenta caráter classificatório, mas expressa seu objetivo de acompanhar os processos de aprendizagens e envolver toda a comunidade escolar, isso tudo guiado sob a luz dos documentos municipais e nacionais que prezam pela qualidade na EI. As documentações apresentaram ainda nitidamente a seção dedicada a avaliação, principalmente nos registros que contavam com a avaliação feita pelos próprios docentes acerca da sua prática juntamente com as crianças, pôde-se então observar uma avaliação crítica-reflexiva bem como colaborativa em algumas vivências apresentadas.

- **6ª Categoria: Abordagem articulada das questões ambientais locais**

A sexta categoria contempla a *Abordagem articulada das questões ambientais locais*, referindo-se à integração consciente da temática de Educação Ambiental Infantil na EI e tendo em consideração os locais onde as crianças vivem e constroem suas vivências. Sob a ótica dessa categoria pôde-se avaliar a presença de questões ambientais de forma crítica e situada, ou seja, articuladas ao cotidiano das crianças e as vivências da e na comunidade em que habitam.

Nesse pensar, o ambiente assume a posição de extensão da vida numa tríade território-corpo-terra (Santos, 2023) em que o território é lugar de memória, cultura identitária e exerce reciprocidade com a natureza (Krenak, 2019; Santos, 2023). O quadro a seguir apresenta de forma resumida os documentos que apresentaram evidências de uma abordagem articuladas com as questões ambientais locais.

Quadro 8: Abordagem articulada das questões ambientais locais

6ª CATEGORIA: ABORDAGEM ARTICULADA DAS QUESTÕES AMBIENTAIS LOCAIS	
Documento	O que diz
Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020)	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 desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
Projeto Protagonismo Infantil (2025)	Implicitamente apresenta o entendimento fundamental de que as crianças devem reconhecer nos ambientes que estão imersas a pluralidade cultural existente, embora não destaque diretamente questões ecológicas haja vista que o foco do texto é a educação antirracista.
Vozes das crianças, elaborado pela assembleia das crianças da primeira Infância de Fortaleza.	Promove experiências estéticas que estimulam o protagonismo infantil e o brincar intermediado pela natureza, com uso de materiais naturais com integração dos espaços naturais locais e ressignificação dos ambientes escolares.

Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020)	Esse tipo de construção favorece a conscientização ambiental através da prática, pois as crianças aprendem no dia a dia como cuidar das plantas. (Fortaleza, 2020, p. 62). Em que se levantavam hipóteses de consciência ambiental, cuidados com as plantas, suas funções etc. Ao serem apresentadas a várias flores, as crianças interessaram-se pelos girassóis. (Fortaleza, 2020, p. 61).
Programa Intergeracional (2025)	Incentivo pedagógico em envolver crianças e idosos intermediado por questões que abrange a natureza e seus cuidados coletivo.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

- **7ª Categoria: Reconhecimento e Respeito à Pluralidade e Diversidade Cultural**

A sétima e última categoria desta análise documental, trata do *Reconhecimento e Respeito à Pluralidade e Diversidade Cultural*, compreendendo a valorização de múltiplas identidades, saberes e tradições antepassadas. Destarte, esse conceito ampara-se no entendimento que o âmbito escolar deve ser o local acolhedor e que valoriza as múltiplas formas de ser, viver e expressar-se no mundo e, particularmente, em seus contextos comunitários, afinal a leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989).

Isto é, a criança que chega à escola carrega consigo saberes, práticas culturais, histórias das quais precisam ser reconhecidos espaço educacional. Nesse mesmo horizonte, a diversidade cultural e a transdisciplinaridade não pode ser tratada como adorno curricular, mas como elementos estruturais das relações sujeito, sociedade e ambiente. Por isso, a dialogicidade proposta por Freire (1996) e Figueiredo (2017) funciona como via para uma educação que problematiza a realidade local respeitando as diversas formas de conhecimento.

À luz disso, o quadro 9 apresenta os achados após crivo submetido aos documentos norteadores da educação infantil fortalezense.

Quadro 9: Reconhecimento e Respeito à Pluralidade e Diversidade Cultural

7ª CATEGORIA: RECONHECIMENTO E RESPEITO À PLURALIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL	
Documento	O que diz
Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020)	pensando que na educação infantil, as crianças constroem sua identidade e suas impressões do mundo na sua relação com ele, constroem e reconstruem culturas, é fundamental que essas se reconheçam no ambiente em que estão inseridas e que tenham a oportunidade de contato com a pluralidade cultural e humana (Fortaleza, 2020, p.19).
Projeto Protagonismo Infantil (2025)	Principia o texto com uma pergunta que instiga a reflexão “Quais as cores da nossa cultura brasileira?” (Fortaleza, 2025, p.2). [...] pluralidade cultural o conhecimento, o respeito e a valorização das

	características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem em um determinado território” (Fortaleza, 2025, p.4).
Orientações para o Processo de Transição da Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (2017)	as experiências e ambientes em que acontecem as rotinas dos bebês e crianças necessitam expor materiais impressos e objetos nas salas de referência que visibilizem e valorizem as diferentes culturas (regional, nacional e transculturais) e etnias (negra, indígena, quilombola...), fortalecendo o sentimento de pertencimento de todas as crianças e combatendo quaisquer formas de discriminação e preconceitos (Fortaleza, 2022. p. 1).
Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020)	“partir desse valor, outros valores tornaram-se emergentes. Agora, não se fala apenas em protagonismo no singular, mas em protagonismos. Todos os atores da instituição são considerados, respeitados, na sua subjetividade, no seu jeito de ser, de aprender, se desenvolver e participar. O Projeto acredita que é na unicidade e irrepetibilidade de um indivíduo em conexão com a unicidade e irrepetibilidade de outros, dentro de um contexto cultural [...] (Simões, 2020, p. 12) o objetivo de despertar e estimular o prazer pela cultura popular, valorizando as manifestações folclóricas e a diversidade cultural. (Souza, 2020. P. 42)
Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil (2020)	[...] De forma democrática com todas as pessoas, conhecendo a si e ao outro, respeitando as <i>distintas culturas e às diferenças entre as pessoas</i> . (Fortaleza, 2020, p. 12, grifo noso)
Programa Intergeracional (2025)	Quando dá sugestões de trabalho envolvendo a comunidade. Oficinas de artes manuais (bordados, crochê, pinturas de tecido, costura, marcenaria, artesanato com diferentes materiais); <ul style="list-style-type: none"> • Oficinas de teatro, música, esculturas; • Atividades corporais (danças, ginástica, lutas); • Realizar experimentos científicos em parceria; • Leitura de livros literários juntos, seguidos de conversas; • Contação de histórias por crianças e idosos. (Fortaleza, 2025, p.9)

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ante o exposto, as análises permitiram identificar que em alguns documentos observou-se muitos convites aos educadores para que posam ponderar acerca da multiplicidade de identidades brasileiras dando espaço ao diálogo sobre as questões étnico-raciais, regionais, históricas e sociais.

Notou-se a presença de uma linguagem simbólica no corpo do documento “Projeto Protagonismo Infantil”, haja vista a exposição artística que ornamenta todo o material através de símbolos tribais que timbram as folhas do conteúdo escrito. Isso demonstra uma abordagem respeitosa da diversidade e valoriza as culturas territoriais na construção de uma educação mais democrática.

Contudo, após a análise documental sob a perspectiva das categorias emergentes observou-se que, os documentos oficiais publicados no site da SME, na aba da documentação para a EI, mostram registros que datam a partir de 2016. O que motiva a reflexão sobre quais orientações municipais as práticas e formações pedagógicas se guiavam nessa etapa educacional antes desse período. Apesar de saber-se da existência de documentos nacionais que

orientam a EI⁶, é relevante reconhecer que há no território brasileiro uma pluralidade regional, municipal e local e, em vista disso, recomendações que tenham em consideração essa singularidade municipal é de suma importância na promoção de uma educação crítica e reflexiva.

Outra percepção vista ao longo deste estudo foi a centralidade atribuída ao termo “criança” nos documentos analisados. Essa constatação emergiu no decorrer da análise de conteúdo, durante o processo de exploração, tratamento dos dados e constituição do corpus textual. Nesse momento pode-se observar os termos que apareciam com maior frequência e, conseqüentemente, ficaram com destaque nas nuvens de palavras geradas com o auxílio do software Iramuteq. Foi assim, que se notou que o vocábulo criança se sobressaía revelando sua centralidade nos documentos oficiais que orientam as formações e o trabalho pedagógico dos professores no município de Fortaleza.

Esse destaque é significativo, haja vista que as crianças devem ser, de fato, o eixo central nas práticas educativas nessa etapa do ensino. Assim, nos quadros 10 e 11, a maioria dos documentos⁷ demonstraram que, em todas essas representações, o termo “criança” se sobressai ocupando a centralidade em todas as nuvens de palavras geradas, como pode ser observado nas figuras abaixo.

⁶ Tais como: a Constituição Federal - CF (1988); Plano Nacional de Educação - PNE (2014); LDB (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009),

⁷ Programa Ateliê; o Programa Intergeracional; o documento a Criança e seu Nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil; a Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal; o Projeto Protagonismo Infantil; o Documento Vozes das Crianças, elaborado pela Assembleia das Crianças da Primeira Infância de Fortaleza; as Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza; as Orientações para o Processo de Transição da Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; a Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil; o documento os bebês no cotidiano da Educação Infantil: orientações para práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino; as Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil e, por fim, o Documento das Salas de Inovação e Tecnologias

Quadro 10 – Nuvens de palavras dos documentos da SME para Educação Infantil.

<p>DOCUMENTO</p> <p>NUVENS GERADAS PELO IRAMUTEQ</p>	<p>Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020)</p>	<p>Programa Intergeneracional (2025)</p>	<p>A Criança e seu Nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil (2017)</p>
<p>FONTE</p>	<p>https://drive.google.com/file/d/15uiDkfpC7O8W4-XocPP6S1vfc7zBlqbw/view</p>	<p>https://drive.google.com/file/d/1K_PT4UrAXHy2jhEENh12AYXmmKR4ZO5/view</p>	<p>https://drive.google.com/file/d/1rGlz9s0KmkNeUs3kkomQmDbHP3hRNweY/view</p>
<p>DOCUMENTO</p> <p>NUVENS GERADAS PELO IRAMUTEQ</p>	<p>Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020)</p>	<p>Projeto Protagonismo Infantil (2025)</p>	<p>Vozes das Crianças, elaborado pela Assembleia das Crianças da Primeira Infância de Fortaleza</p>
<p>FONTE</p>	<p>https://drive.google.com/file/d/1K8s22rOXpvcjW18vWsiZB21wiF8HawE/view</p>	<p>https://drive.google.com/file/d/1ZF1mwDfEdtP_jSiDuTLlLBXFf6_4u2utu/view</p>	<p>https://drive.google.com/file/d/1ZF1mwDfEdtP_jSiDuTLlLBXFf6_4u2utu/view</p>

Fonte: Elaboração própria, 2025

Os quadros 10 e 11 foram elaborados depois da análise de conteúdo. Pôde-se constatar que, mesmo diante de contextos distintos, o conceito de criança apresenta imutabilidade conceitual, isto é, permanece inalterado nos documentos oficiais. Esse aspecto é significativo porque sabe-se que as palavras podem adquirir cargas semânticas distintas e específicas a depender do contexto em que elas são empregadas. Assim, vocábulo criança mantém-se imutável no que tange o seu significado no contexto apresentado nos documentos oficiais para Educação Infantil em Fortaleza.

Além disso, foi possível identificar iniciativas específicas que estão alinhadas à perspectiva da EA infantil, entre as quais destacam-se o Programa Ateliê, o Programa intergeracional e o Protagonismo infantil. Os três conversam com práticas que fomentam experiências que integram natureza, cultura e comunidade, reforçando a dimensão crítica e educativa da EA infantil. A partir da análise documental realizada, foi possível sistematizar os principais achados relativos às categorias investigadas.

No quadro 12, que está apresentado a seguir, é observado a síntese das análises das categorias identificadas nos documentos oficiais da SME, evidenciando como cada classificação aparece ou não contemplada nos documentos oficiais da SME do município de Fortaleza.

Quadro 12 - Análise das categorias nos documentos da SME

CATEGORIAS

	Enfoque Democrático e Participativo	Concepção Integral do Meio Ambiente	Pluralismo de Ideias e Concepções Pedagógicas	Responsabilidade e compromisso com a transformação social e ambiental	Avaliação Crítica e Reflexiva do Processo Educativo	Abordagem Articulada das Questões Ambientais Locais, regionais, nacionais e globais	Reconhecimento e Respeito à Pluralidade e Diversidade Cultural
Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Projeto Protagonismo Infantil (2025)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Vozes das crianças, elaborado pela assembleia das crianças da primeira Infância de Fortaleza.	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita (2016).	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
Experiências de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2016).	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
Orientações para o Processo de Transição da Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (2017).	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
A Criança e seu Nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil (2017)	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020).	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil (2022).	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
Os bebês no cotidiano da Educação Infantil: orientações para práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino (2022)	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Programa Intergeracional (2025).	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil (2023).	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Documento das Salas de Inovação e Tecnologias (2023).	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Guia de orientações para o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio das crianças da pré-escola (2025).	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: <<https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao-infantil/>>

Posto isso, de modo geral e em consideração a análise do quadro 12, pode-se inferir que o documento Guia de orientações para o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio das crianças da pré-escola (2025), foi o único escrito que não apresentou, de forma explícita, nenhuma das categorias analisadas.

Outro aspecto que se pode destacar é que a categoria Enfoque Democrático e Participativo foi a mais recorrente entre os documentos examinados, o que demonstra que as práticas educacionais adotadas pelo município de Fortaleza estão de acordo com ações que promovem participação da comunidade educacional na construção de seus documentos orientadores, além de mostrar um caráter democrático pedagógico.

Por fim, o próximo subcapítulo apresenta o que disseram os formadores durante as entrevistas, os dados colhidos puderam aprofundar a compreensão sobre como esses educadores percebem e vivenciam em suas práticas formativas a EA infantil e em suas perspectivas Dialógicas e Decolonial.

5.2 Análise das Entrevistas com Formadores em Educação Ambiental

Este subcapítulo se dedica a apresentar os principais achados da pesquisa de campo em atendimento aos objetivos específico listados, eles são: fazer um estudo da formação continuada de professores da EI em Fortaleza sob a perspectiva dos professores formadores e compreender como esses docentes formadores da Educação Infantil percebem a Educação Ambiental sob uma perspectiva decolonial e dialógica. Assim, a exposição acontece com base na análise das entrevistas com cinco professores de carreira formadores da Educação Infantil de cada Distrito de Educação do Município de Fortaleza.

A exceção do Distrito 1, que à época da obtenção da carta de aceite, não contava com um professor efetivo formador da rede municipal. É crucial frisar que os docentes entrevistados compõem um grupo de educadores de carreira na rede e estão assumindo o papel de formadores responsáveis por conduzir a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

Isso mostra que, durante o processo de busca pela documentação imprescindível à liberação da pesquisa, precisamente o Termo de Autorização da Pesquisa - TAP, houve a exigência processual de obtenção dos termos de anuência, os quais necessitam ser assinados pelos respectivos coordenadores dos distritos onde a pesquisa foi realizada. Contudo, constatou-se que alguns coordenadores de distritos desconheciam sua atribuição em relação à assinatura do termo de anuência, o que ocasionou em entraves para a autorização do estudo. Em

determinados distritos os coordenadores orientavam na busca dessa liberação diretamente na SME, o que contraria o procedimento formal do processo de obtenção do TAP.

Esse obstáculo gerou algumas etapas extras, exigindo que a pesquisadora visitasse alguns distritos por algumas vezes para esclarecer o procedimento burocrático e obter a assinatura do documento necessário. É importante destacar que, essa dificuldade foi mais recorrente nos distritos geograficamente mais longe da SME, já os distritos de educação que possuem maior proximidade espacial da SME demonstraram mais familiaridade com os processos administrativos. Esse cenário provocou uma reflexão sobre a disseminação das informações burocráticas e educacionais entre os polos mais centrais e os mais periféricos da rede, o que pode também impactar diretamente na organização eficiente das ações educativas. Posto isso, depois da obtenção do TAP procedeu-se com a pesquisa de campo e agendou-se com os professores formadores.

Cumprido destacar que foi solicitado de cada distrito um professor formador da Educação Infantil mais antigo no exercício do cargo e que aceitasse participar. As entrevistas tiveram duração de uma hora e foram realizadas pelo google meet e gravadas, obtendo apontamentos individualizados. Em seguida, os dados foram tabulados, colocados no Google Forms, depois em planilha do Excel e rodados no Rstudio para formação de gráficos. Diante dos dados tabulados, pôde-se inferir que o grupo de entrevistadas possuem um regime de trabalho na função de professor formador com 100 (cem) horas semanais.

Porém, é importante realçar que a atuação desses formadores têm o tempo de trabalho distribuído de maneira que eles atuem como mediadores formativos, em um turno, e no outro assumam uma classe com crianças. Há formadores que se dedicam integralmente as formações de educadores, assumindo assim a carga horaria de 200 (duzentas) horas mensais. Esse período no chão da sala de aula proporciona que o professor formador tenha vivências práticas contínuas, alinhando o processo de ensino e aprendizagem com teorias da educação e documentação pedagógica municipal voltadas para a EI. Já nos distritos de educação esses mesmos formadores de educação realizam ações em prol da formação dos educadores da EI na rede municipal de ensino.

Ainda no que tange a caracterização do grupo estudado, observou-se que mais da metade dos professores formadores possuem mais de três anos de atuação na função de formador. Isso é um importante dado, posto que muito das informações acerca das categorias investigadas levam impressão de profissionais experientes em suas ações e que vivenciaram mais de uma gestão de governança municipal.

Uma vez caracterizado o grupo de entrevistados, faz-se necessária a exposição

reflexiva dos dados obtidos durante a pesquisa. Desse modo, pode-se evidenciar os aspectos mais significativos que emergiram das falas e as visões dos profissionais acerca das tendências gerais. Diante disso, primeiramente é indispensável mostrar quais são as categorias elencadas, a saber:

- I. Práticas e metodologias pedagógicas na vivência da Educação Infantil;
- II. Política de formação continuada de professores;
- III. Formação e apoio institucional;
- IV. Educação Ambiental dialógica na formação docente;
- V. Educação ambiental decolonial na formação docente.

Posto isso, passa-se a análise dos elementos pesquisados tendo como guia o roteiro elaborado (apêndice A).

I. Práticas e metodologias pedagógicas na vivência da Educação Infantil

A primeira categoria possibilitou conhecer de que modo os professores formadores desenvolvem e ampliam as suas práticas pedagógicas de educação ambiental infantil no cotidiano escolar, uma vez que a totalidade do grupo entrevistado continua na sala de aula regular ao mesmo tempo em que atuam como formador, isto é, acumulam duas funções pedagógicas: professor formador e professor regente em uma sala de aula.

Desse modo, obteve-se registros de como esses professores formadores articulam a teoria (ação como professor formador) e prática (como professor de sala regular) no processo de aprendizagem dos pequenos, pois segundo Freire (1996, p.25) o ensinar não é uma transferência de conteúdo e o professor que esteja num curso de formação continuada não deve dicotomizar práxis e teoria, pois o “[...] discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (Freire, 1996, p.25). Assim é possível reduzir o ativismo e evitar o esvaziamento teórico.

Isso inclui ações com as próprias crianças, afinal desde a infância elas leem, interpretam e escrevem o mundo. E como o aprendizado delas envolve todo o corpo e seus sentidos, os pequenos precisam “estar em espaços nos quais possam viver experiências que as mantenham vinculadas às coisas da natureza e se percebam como parte do mundo natural. Para isso, é imprescindível que elas tenham oportunidade de estar em contato direto com a natureza” (Lima, 2015, p. 36 apud Rodrigues; Saheb, p. 580, 2018). Reforçando a imprescindibilidade do

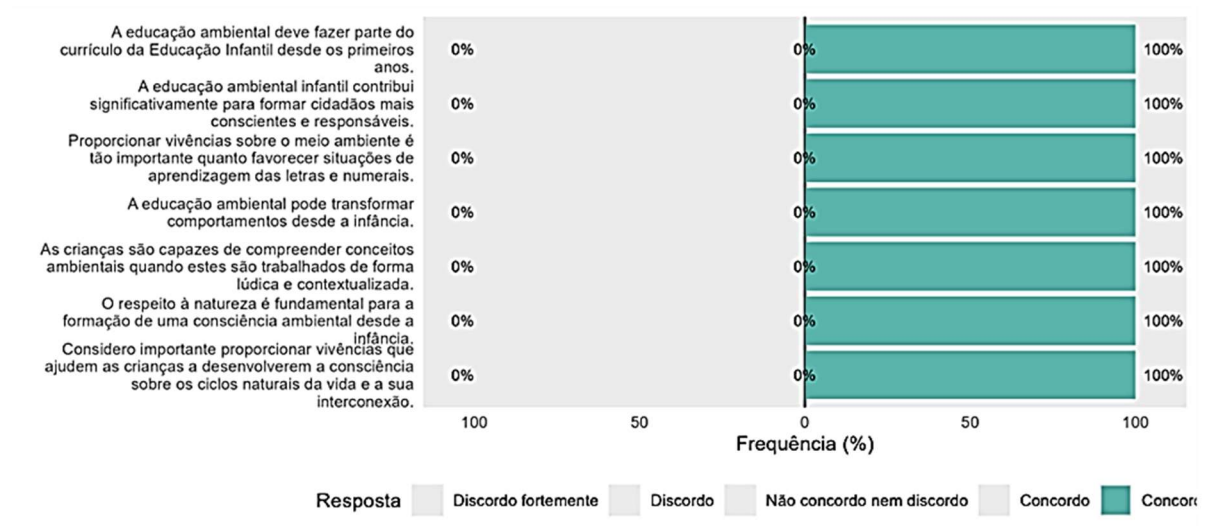
contato direto com a natureza na primeira infância como condição fundamental para o desenvolvimento integral das crianças pequenas e bem pequenas.

Assim a Educação Ambiental Infantil, foi um dos eixos em que os entrevistados concordaram por unanimidade. Desse modo, os participantes ressaltaram a importância da EA está presente no currículo desde os primeiros anos na escola, na perspectiva de contribuição na formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Apontaram ainda que proporcionar vivências relacionadas ao meio ambiente possuem relevância equivalente à oferta de experiências de aprendizagem ligadas à escrita e ao pensamento matemático, revelando a percepção de que a EA é indissociável no processo educacional. Todavia notamos que os documentos que mais apresentam relação com o aprendizado das letras e nome das crianças, como é o caso do “Guia de orientações para o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio das crianças da pré-escola” não expressa explicitamente relação com os princípios da EA.

Outro achado (como se pode observar no gráfico 1) indica que a EA possui potencial transformador de comportamentos e influência em atos a longo prazo. Nesse viés, os entrevistados concordaram fortemente que as crianças são sujeitos plenamente capazes de entender os conceitos ambientais, sobretudo se esses forem abordados por meio da ludicidade contextualizada.

Gráfico 1 - EA Infantil



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

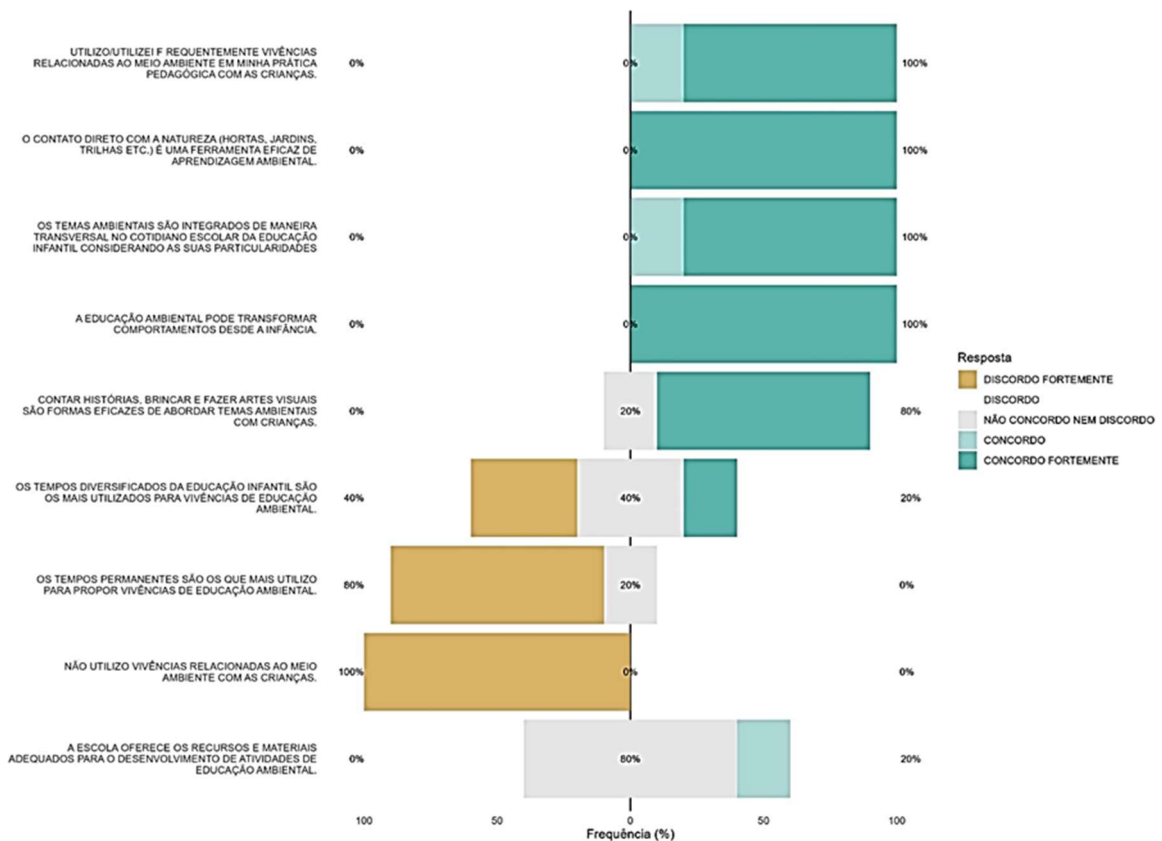
Além disso, em observância ao gráfico 1, pode-se inferir que o respeito à natureza foi concebido como elemento fundante na constituição de uma consciência ambiental desde os

primeiros anos de vida dentro e fora das instituições de ensino. Uma vez que, as crianças desde o nascimento encontram-se inseridas em um contexto de relação direta com a natureza e vivenciam as consequências das ações humanas inadequadas sobre o meio ambiente, como a poluição industrial e as mudanças climáticas (Saheb e Rodrigues, p.576, 2018).

Os entrevistados reconhecem também que a proposição de vivências permite aos pequenos conhecerem o ciclo da vida e desenvolverem a compreensão de sua interconexão, favorecendo uma postura mais integrada em relação ao meio. O que não foi observado em oito dos catorzes documentos municipais que norteiam as práticas na EI em Fortaleza.

Sob essa ótica, torna-se imprescindível refletir também sobre como tais conceituações são incorporadas ao cotidiano escolar e documental. Pois na prática pedagógica voltada a EI, verificou-se que muitos professores concordam fortemente com as afirmações em que, com frequência, promovem vivências relacionadas ao meio ambiente em suas vivências com as crianças.

Gráfico 2 - Prática pedagógica na sala de aula.



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

Os professores formadores afirmaram já terem desenvolvido projetos e sequências didáticas que envolviam o interesse das crianças acerca do mundo e meio ambiente. Ações como: brincadeira na areia, na grama, fazendo comidinha; ou ainda projetos de cuidado com a

água potável planetária; produção de bonecos ou objetos com materiais desconstruídos (papel, papelão, garrafas, tampinhas) e ainda observação do ar, da terra e da metamorfose da borboleta, são exemplificações de ações pedagógicas promovidas e desenvolvidas pelos entrevistados. Como bem mostra o gráfico 2 em que 100% dos sujeitos concordam com as quatro primeiras afirmativas do roteiro.

Esses dados revelam que os professores proporcionam vivências relacionadas ao meio ambiente, reconhecendo que o contato direto com hortas, jardins e trilhas são ferramentas eficazes de aprendizagem. Também 100% dos entrevistados ressaltam que os temas ambientais são integrados de forma transversal nos tempos educacionais das crianças. Como orienta a BNCC e a PNEA em que afirmam ser de competência dos sistemas e redes de ensino

[...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), **educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218)**, educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320) [...] (BRASIL, p.19, 2017 grifo nosso).

Todavia, observou-se que nenhum das exemplificações relatadas pelos entrevistados tratou de correlacionar ação humana contribuindo no equilíbrio ou desequilíbrio global. Que ações pequenas subsidiam o todo, pois estão interconectados. Ademais contraditoriamente, 20% desses mesmo sujeitos afirmaram ser os tempos permanentes os que mais utilizam no desenvolvimento de vivências ambientais.

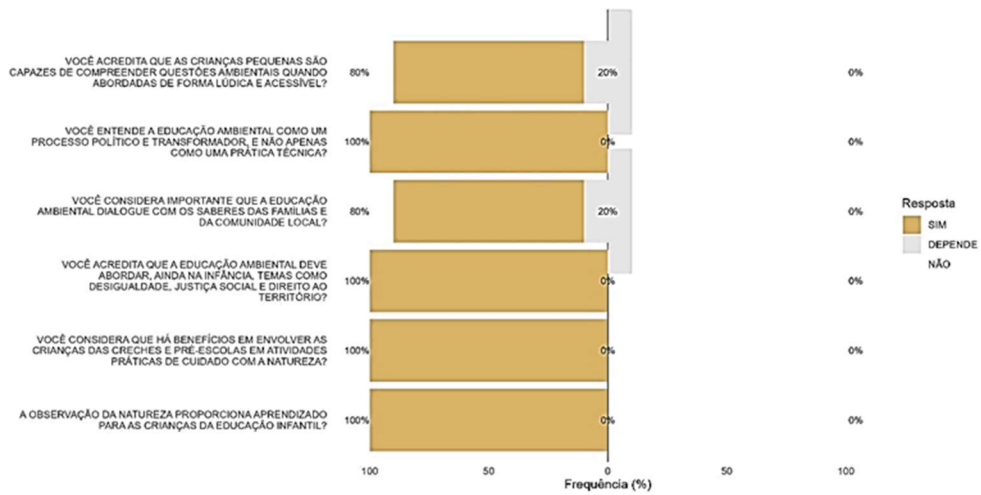
Por fim, destaca-se que, a maioria dos participantes da pesquisa demonstraram postura cautelosa quando o assunto foi acerca dos recursos e materiais adequados para o desenvolvimento de vivências que envolvem educação ambiental. Os resultados ainda indicaram a desacordo dos sujeitos em relação à escola dispor de recursos pedagógicos necessários no desenvolvimento de vivências em EA, nesse quesito a taxa de 80% de discordância parece apontar para a quase inexistência de recursos para esse fim. Os documentos analisados no subcapítulo anterior apontam para a importância de as crianças vivenciarem ações educativas em EA, todavia sem recursos pedagógicos necessários fica complexo o desenvolvimento exitoso desses atos pedagógicos.

Constatou-se ainda que os docentes formadores entendem a EA como processo político e transformador, superando a concepção restrita de práticas tecnicistas. Também ficou revelado que consideram importante o diálogo entre a EA e os saberes das famílias e comunidade local, esse produto inerente da pesquisa parecem confirmar os resultados obtidos

no estudo documental realizado no subcapítulo anterior em que os documentos ‘Protagonismo infantil’; ‘Programa intergeracional’ o ‘Programa ateliê’ revelaram reconhecimento e respeito à pluralidade e diversidade cultural.

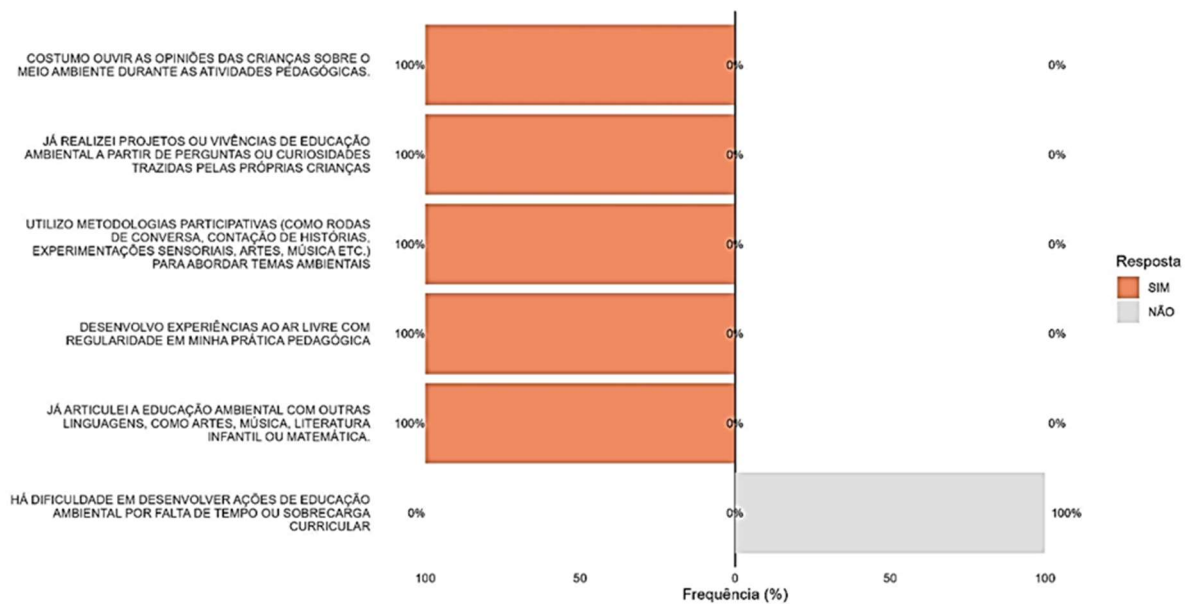
Nota-se no gráfico 3 que a EA deve contemplar temáticas relacionadas a desigualdade, direito ao território e justiça social. E que a observação da natureza traz benefício significativo na aprendizagem durante a EI. Nessa mesma direção houve respostas que evidenciaram práticas pedagógicas que valorizam a escuta e participação das crianças com relatos de ações pedagógicas que surgiram a partir do interesse dos pequenos em meio a aula.

Gráfico 3 - Compreensão coletiva EA infantil



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

Gráfico 4 - Metodologias participativas



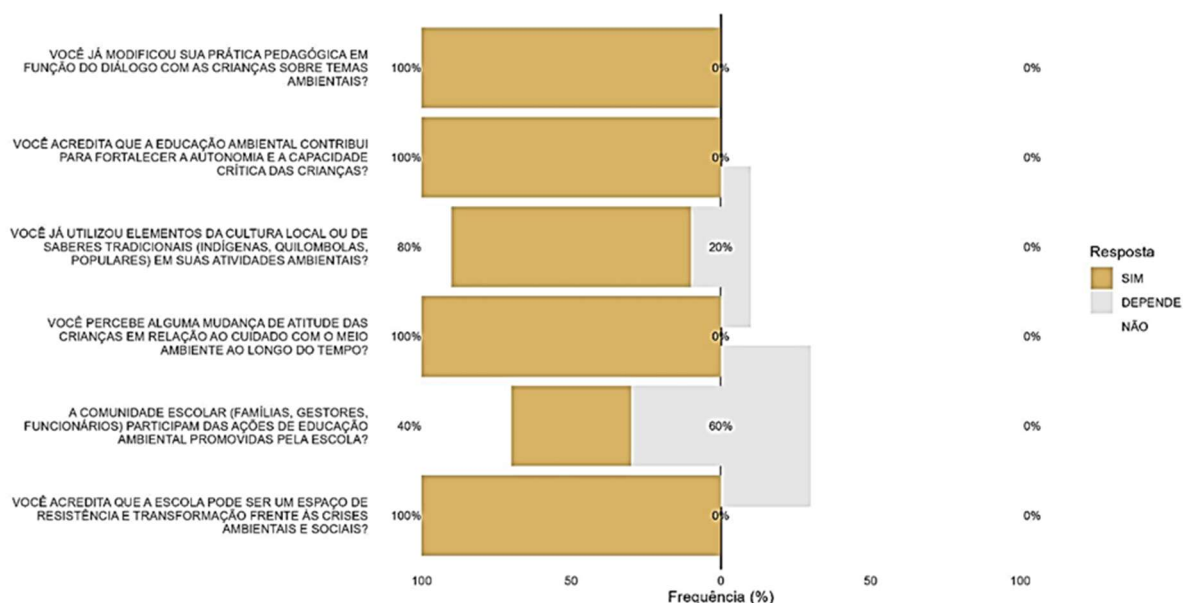
Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

No gráfico 4, 100% dos entrevistados negam haver dificuldade em desenvolver práticas ambientais por faltar tempo ou sobrecarga curricular, pois para os participantes na Educação Infantil os tempos são permeados pela integralidade e indissociabilidade dos saberes historicamente construídos e os que as próprias crianças vivenciam no mundo. Ademais asseguraram que não reside nesse ponto o obstáculo para a não consolidação de práticas ambientais de forma contínua nas salas de aula.

Já o gráfico 5 evidencia um consenso quanto a compreensão de que EA contribui para fortalecer a autonomia e a capacidade crítica das crianças, favorecendo uma formação mais reflexiva desde os primeiros anos de vida.

Os formadores ainda asseguraram perceber mudanças ao longo do tempo nas atitudes das crianças no que tange a relação do cuidado com o meio ambiente e isso fica manifestado especialmente em pequenas práticas que as crianças têm, visível quando demonstram respeito à natureza. No entanto, 60% se mantiveram neutros quanto a participação da comunidade escolar em ações ambientais desenvolvidas na escola. O que contradiz com as orientações do documento ‘programa intergeracional’ o qual sugere envolvimento da família nos projetos pedagógicos nas unidades escolares.

Gráfico 5 - Concepções docentes



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

Os entrevistados concordaram por unanimidade que a escola deva ser um espaço acolhedor, de resistência e de transformação diante das crises socioambientais contemporâneas, assumindo um papel ativo-reflexivo na construção de uma consciência crítica.

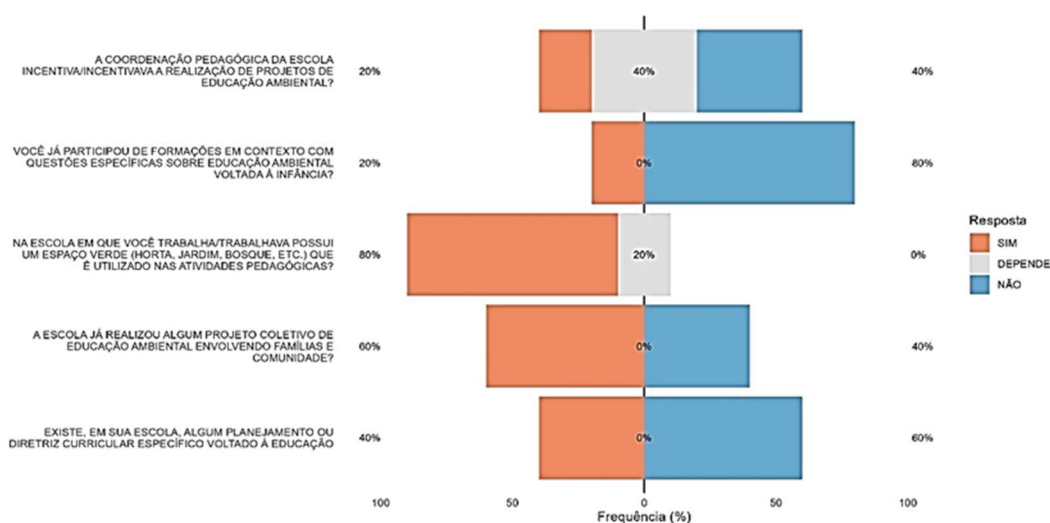
No gráfico 6, está evidenciado que 40% dos participantes alegaram não haver

incentivo por parte da coordenação para ações de EA nas unidades escolares que trabalham ou já trabalharam. Sem o apoio da gestão, a EA enfrenta barreira em sua aplicabilidade no espaço escolar.

Outro dado relevante refere-se à formação docente: 80% dos sujeitos da pesquisa afirmam não terem participado de formações em contexto sobre questões específicas da EA voltadas para a infância. Isso está em desacordo com o que expressa a LDB bem como os próprios documentos norteadores municipais antes analisados. Dessa mesma forma, esse resultado aponta para insuficiências nos processos formativos em contexto que possam subsidiar os professores em seu trabalho pedagógico com a EA.

Já no que diz respeito a infraestrutura das escolas que trabalham, observou-se um dado positivo, haja vista que 80% dos participantes declararam que as escolas em que atuam possuem espaços verdes que podem ser usados em atividades educativas. A presença desses ambientes favorece as vivências diretas com a natureza (Rodrigues e Saheb, 2018).

Gráfico 6 - Apoio na prática pedagógica



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

Verificou-se ainda (no gráfico 6) que 60% do público entrevistado disse que a escola já realizou projetos coletivos envolvendo famílias e comunidade, isso reforça o potencial da instituição como espaço de mobilização social. O que remete a reflexão de que as famílias são participativas, quando o assunto não é EA, posto que houve neutralidade durante as informações cedidas e que compuseram o gráfico 5.

Esses achados permitem compreender que, embora haja avanços importantes, a consolidação da EA na Educação Infantil em Fortaleza depende de fatores estruturais e fiscais importantes que extrapolam o pedagógico. Dentre eles, destaca-se a política de formação

continuada de professores em Fortaleza, aspecto abordado na próxima categoria, uma vez que se configura como elemento importante para fortalecimento das práticas pedagógicas ambientais.

II. Política de formação continuada de professores

A segunda categoria constitui-se como eixo estratégico para qualidade educacional e melhoria das práticas pedagógicas. Essa dimensão assume um papel significativo no campo da EA, pois exige que o docente articule conhecimentos transdisciplinares, metodologias participativas e reflexões críticas sobre as relações socioambientais. Porque, segundo Martins e Schnetzler (2018, p.584, 2018), “o processo de formação docente em EA não deve se reduzir ao treinamento, capacitação, nem à transmissão de conhecimentos. Ele deve ser, acima de tudo, uma reconstrução de valores éticos, da práxis refletida, um processo de reflexão crítica.” Reforçando uma visão ampliada de formação docente que abrangeria transdisciplinarmente questões econômicas, educacionais, sociais, relacionais e socioambientais. Nesse viés, a formação passa a assumir um caráter emancipatório e dialógico (Freire, 1996 e Figueiredo, 2017) que se liga diretamente com a necessidade de preparação docente para os desafios socioambientais contemporâneos com base na realidade local escolar.

Em vista disso, ao compreender a formação continuada como um lugar de reflexão crítica, reconstrução de práticas docente e troca de saberes entre os pares (Rodrigues; Saheb, 2018; Martins; Schnetzler, 2018), torna-se pertinente analisar como os professores formadores percebem a política materializada no contexto específico da EI em Fortaleza.

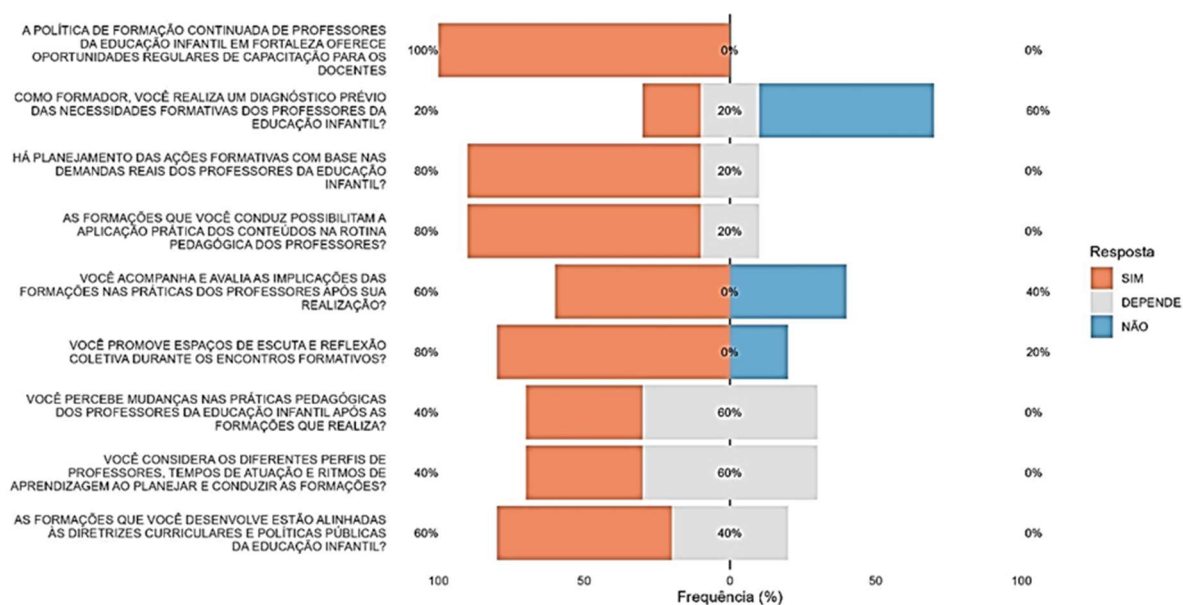
Desse jeito, no que se refere às etapas de formação continuada de professores da EI de Fortaleza, observou-se que 100% dos formadores disseram que a política municipal oferece oportunidades regulares de formação, o que evidencia que a instituição assegura momentos de estudo e troca de saberes entre os docentes. Entretanto, quando questionados sobre a realização de diagnósticos prévios das necessidades formativas do grupo de professores que atendem, apenas 60% responderam positivamente acerca desse levantamento. Ademais, salientaram que os temas mais requisitados por parte dos professores de sala regular são os relacionados com a temática da inclusão, revelando uma demanda recorrente nesse sentido.

Quanto ao planejamento das ações formativas, o gráfico 7 aponta que 80% dos entrevistados consideram que esse processo leva em conta as demandas reais dos docentes que atuam em sala, o que reforça o discutido por Freire (1996) acerca da importância da escuta sensível e da aproximação com o cotidiano escolar. Nota-se que essa perspectiva dialoga com

o dado de que, com a mesma proporção, os conteúdos abordados em formação possibilitam a replicação prática na rotina pedagógica, o que favorece a articulação entre a teoria e a prática. Todavia é crucial registrar que, segundo os relatos dos professores formadores, os conteúdos e materiais expostos nas formações são elaborados integralmente pela SME, que baseando-se nas avaliações dos professores, define previamente a pauta do mês e disponibiliza inclusive os slides a serem utilizados.

Nessa configuração, os professores formadores reiteraram possuir pouca autonomia para realizar ajustes no material apresentado. Essa característica gera uma dupla implicação: de um lado, pode ser considerado positiva na medida que garante a padronização, certificando que todos os professores cursistas tenham acesso a um mesmo conteúdo, evitando assim disparidades entre as formações nos diferentes distritos de educação. Por outro lado, se revela uma limitação, pois reduz a possibilidade de flexibilização das propostas e do diálogo com as demandas que emergem dos professores durante os encontros formativos distritais. Essa ausência de autonomia tende a comprometer a contextualização, haja vista que a padronização acaba não considerando a grande rede educacional composta por realidades heterogêneas, apesar de os pontos da pauta emergirem após a compilação das sugestões dos professores.

Gráfico 7 - Etapas da formação continuada



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

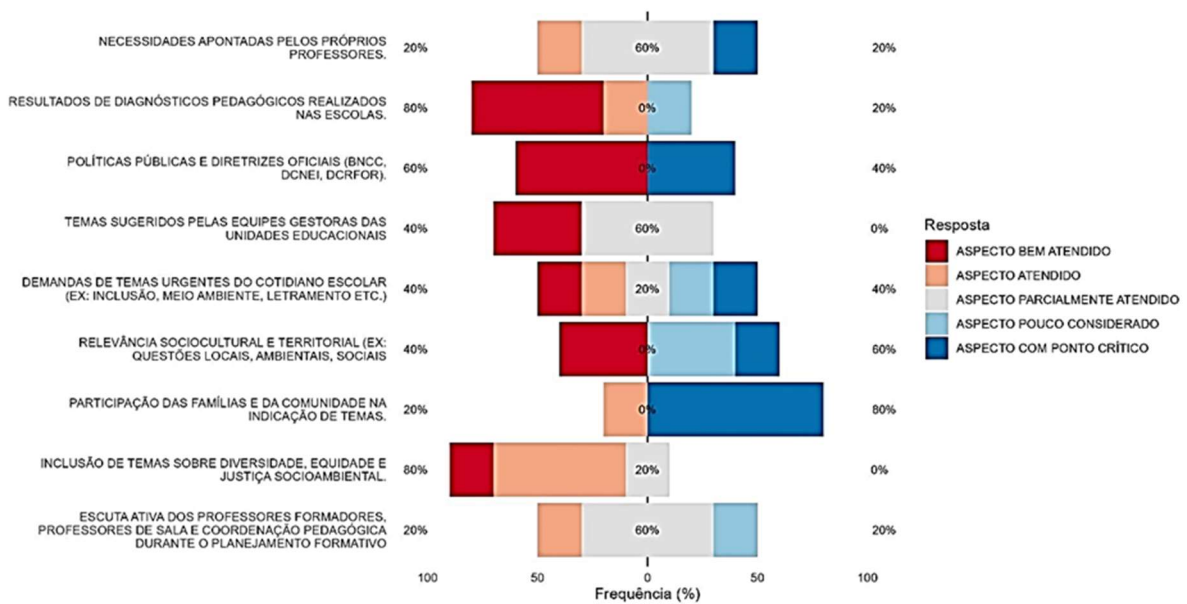
Em relação ao acompanhamento das formações, 60% dos formadores afirmaram que acompanha indiretamente com relatos de vivências trazidos pelos próprios professores mês a mês, e que não acompanha nas escolas devido às limitações impostas pela carga horária de

cem horas semanais. Esse aspecto emergiu novamente quando questionados sobre as mudanças nas práticas pedagógicas, 60% responderam que depende, justamente porque a carga horária não permite esse acompanhamento mais próximo aos professores, algumas ainda fizeram paralelo com suas experiências passadas quando eram integralmente professor formador.

No que tange a consideração dos diferentes perfis dos docentes da EI, seus respectivos tempos de atuação e ritmos de aprendizagem, 60% indicaram que nem sempre as singularidades dos componentes do grupo são levadas em consideração, haja vista que a prática formativa depende da pauta do mês. Ainda assim, alguns relataram que conseguem alinhar algumas discussões às necessidades levantadas espontaneamente pelos professores, o que demonstra esforço de flexibilização mesmo diante das limitações da agenda preestabelecida.

No que se refere aos critérios de seleção dos conteúdos das formações, destacam-se os dados provenientes das unidades escolares sobre o acompanhamento da escrita do nome próprio na pré-escola, apontados por 80% dos formadores como fator determinante na definição dos conteúdos trabalhados. Tal evidência indica a centralidade da alfabetização — especialmente do aprendizado das letras — nas práticas docentes da Educação Infantil. Esse dado revela uma tensão, na medida em que, embora os formadores reconheçam a Educação Ambiental como igualmente relevante em relação aos saberes linguísticos e matemáticos, a escrita, ainda que restrita ao nome próprio, assume primazia na organização dos conteúdos formativos.

Gráfico 8 - Seleção de temas



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

O gráfico 8, traz que as temáticas relacionadas à diversidade, equidade e justiça

socioambiental, apareceu como aspecto bem atendido nas formações, esse resultado aponta que as formações vêm incorporando pautas contemporâneas e socialmente necessárias.

Por outro lado, alguns critérios foram considerados críticos na percepção dos participantes. A relevância sociocultural e territorial (que envolve a valorização das especificidades locais, sociais e ambientais) foi apontada por 60% como pouco considerada no processo, o que evidencia um distanciamento entre a formação e os contextos concretos e locais das comunidades escolares. E que estão presentes nos documentos que norteiam tanto as práticas dos professores formadores quanto às ações pedagógicas dos docentes que estão em sala de aula regular.

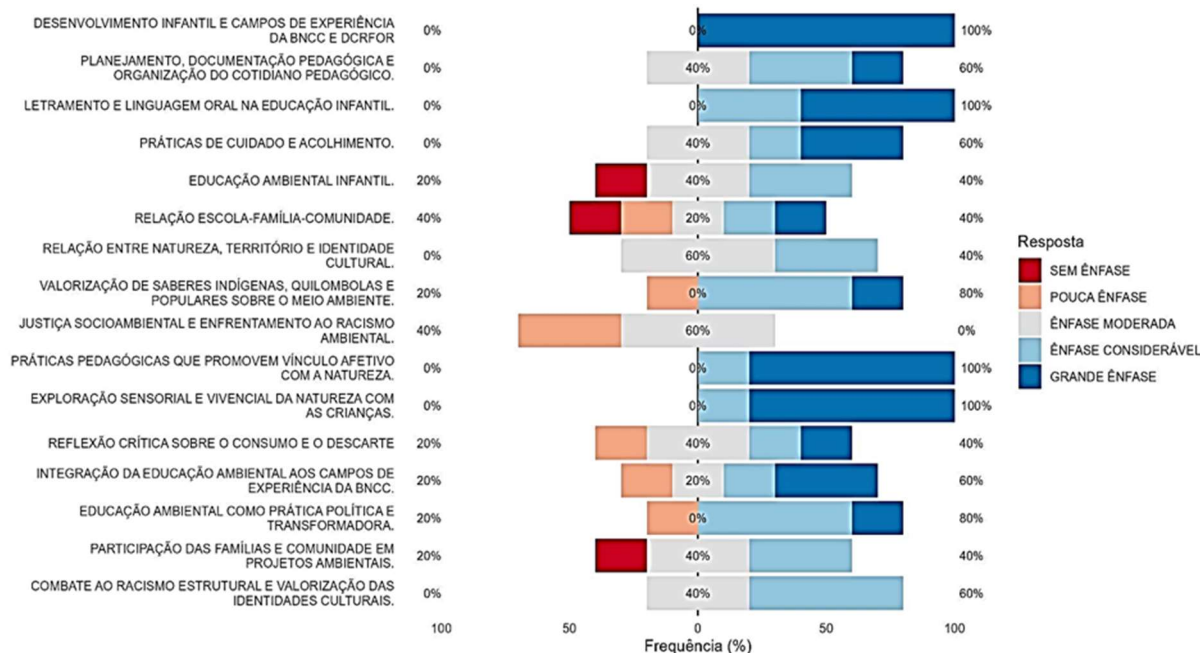
E a participação das famílias e da comunidade na indicação de temas para formação foi percebido por 80% dos entrevistados como não contemplados. O que compromete uma formação democrática e integradora. Além do mais, as demandas urgentes do cotidiano como inclusão, meio ambiente e letramento, foram percebidos de forma ambígua: enquanto 40% dos entrevistados reconhecem que esse aspecto é bem atendido nas formações, outros 40% consideraram críticos, o que demonstra a ausência de um consenso de como esses temas são efetivamente contemplados durante a formação continuada. Nesse cenário a política de formação ainda enfrenta desafios na articulação entre os diversificados diálogos das múltiplas realidades das escolas.

Em face do exposto, torna-se crucial analisar o grau de ênfase percebido pelos professores formadores diante de alguns temas centrais nos processos formativos. A percepção dos formadores acerca das temáticas possibilitou conhecer como os conteúdos são hierarquizados nas formações, revelando quais tópicos têm recebido maior atenção e quais permanecem com menor prioridade. Entre os mais destacados, observou-se (vide gráfico 9) que o desenvolvimento infantil e os campos da BNCC e DCRFOR receberam unanimemente grande ênfase, o que demonstra a centralidade das orientações curriculares oficiais na política formativa.

Já tema voltado para a promoção de vínculo afetivo com a natureza, a exploração sensorial e vivencial do meio ambiente recebeu grande ênfase, reforçando a valorização das experiências diretas dos pequenos com a natureza como estratégias de aprendizagem. Como se observa no gráfico 9 a EA como prática política e transformadora foi apontada por 80% dos entrevistados como tema com destaque, indicando o esforço em superar uma abordagem técnica para assumir uma dimensão crítica e emancipatória. Também se destacou a valorização dos saberes ancestrais, indígenas e quilombolas, com o público entrevistado afirmando que esse tema tem grande ênfase no celeiro de conteúdos que são abordados nas formações.

Já o combate ao racismo estrutural aliado à valorização da identidade cultural, obteve igualmente destaque como conteúdos que recebem grande destaque nas formações, isso sinaliza que as formações em Fortaleza vêm incorporando dimensões de justiça social e diversidade cultural assim como previsto nos documentos norteadores municipais.

Gráfico 9 - Ênfase da formação continuada.



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

Por outro ângulo, alguns temas revelaram fragilidade e contradição. Em observância ao mesmo gráfico 9, percebe-se que a relação entre escola, família e comunidade foi percebida de forma polarizada: enquanto 40% consideram que o tema tem grande ênfase, outros 40% avaliam como de pouca ênfase, mostrando que essa dimensão ainda não é evidente nas formações, mesmo elas tendo pautas únicas.

A temática relação entre natureza, território e identidade cultural recebeu neutralidade por parte dos colaboradores da pesquisa, isso pode indicar fragilidade na abordagem do assunto no contexto formativo, gerando insegurança dos formadores sobre a real presença desse tema nas formações que promovem. Sobre a justiça socioambiental frente ao racismo ambiental, 40% afirmaram haver pouca ênfase no ponto, esse dado aponta para uma lacuna de abordagem desses tópicos estruturais na formação continuada.

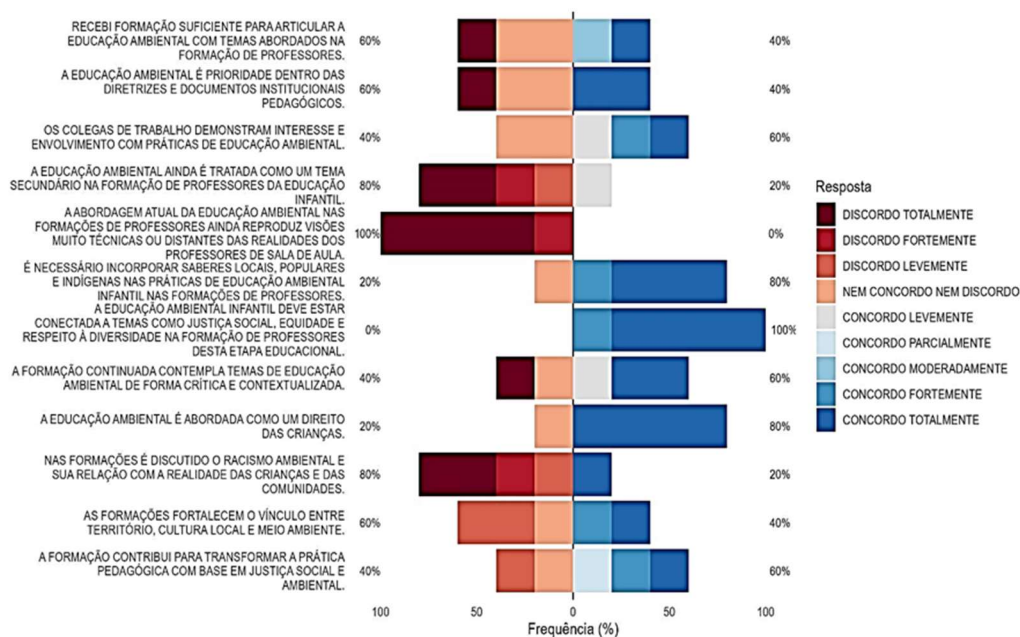
Ao fim, percebeu-se algumas áreas que apresentam ênfase nas formações da EI, como a documentação pedagógica e organização do cotidiano escolar; as práticas de cuidado e acolhimento e a integração da Educação Ambiental aos campos de experiência da BNCC.

Incomumente a reflexão crítica sobre o consumo e descarte foi concebido com pouca ênfase, isso evidencia que ainda falta espaço para esse assunto nas formações da EI.

III. Formação e apoio institucional

Partindo do entendimento de que a efetividade das práticas formativas não se limita aos conteúdos, mas também depende das condições estruturais, políticas e institucionais que sustentam a continuidade do trabalho docente nas escolas. A quarta categoria buscou a analisar as percepções dos professores formadores no que tange o apoio institucional recebido. As entrevistas revelaram inquietações significativas no que se refere a presença e o lugar que ocupa a EA na formação docente. Um dado que chamou a atenção foi mais da metade disseram que não tiveram formação suficiente para articular a EA com os temas abordados na formação docente. Isso se alinha à resposta dada pelos entrevistados quando questionados sobre a não percepção da prioridade da EA dentro das diretrizes e documentos institucionais.

Gráfico 10 - Lugar da EA na formação



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

Tal resultado sugere que a EA permanece com certa distância das diretrizes que orientam a prática formativa. Em contrapartida, percebe-se o interesse pessoal e coletivo que aparece como fator positivo, pois muitos dos formadores concordam que há envolvimento de seus pares com as práticas ambientais. Mesmo assim, houve uma expressiva discordância (80% como evidenciado no gráfico 10) da afirmativa de que a EA seja tratada como tema secundário

na formação de Educação Infantil. Isso assinala de modo umbigo que há avanços nas concepções críticas da EA, ainda que persistam lacunas estruturais na sua consolidação.

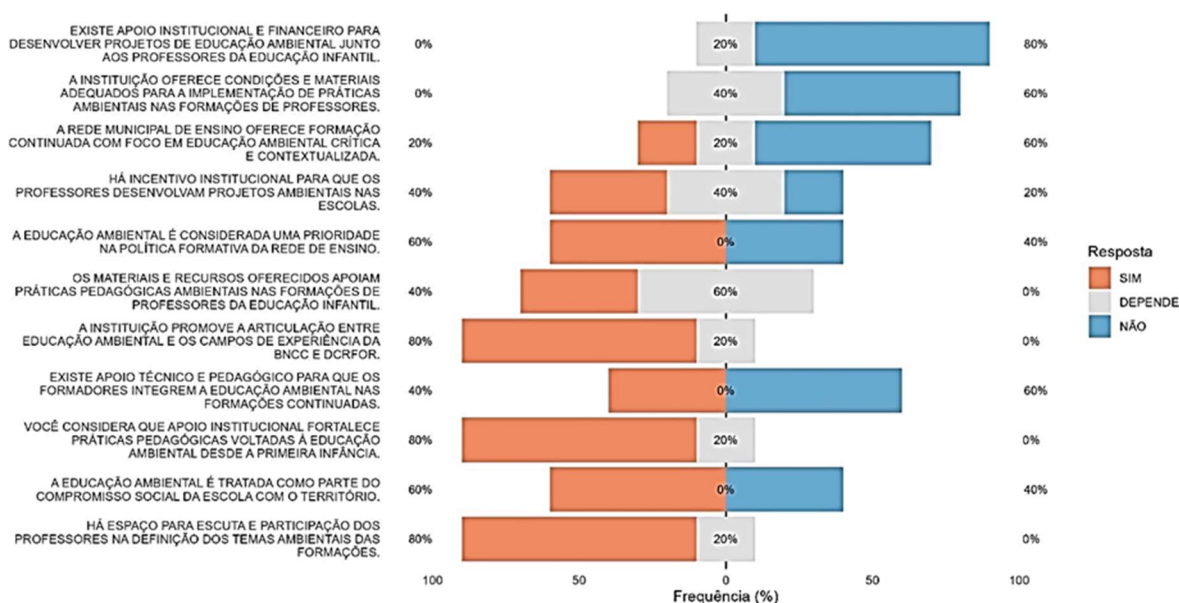
Ainda que 60% tenham afirmado concordar totalmente com a assertiva de que as formações contemplam a EA de forma crítica e contextualizada, outros elementos revelam limitações. A saber: a discussão sobre o racismo ambiental, por exemplo, foi apontada como ausente pelos participantes, o que demonstra uma lacuna considerável na articulação entre a EA e a justiça socioambiental. Da mesma forma, muitos discordaram que as formações fortaleçam vínculos entre territórios, cultura local e meio ambiente, exprimindo debilidade na valorização das especificidades socioculturais das comunidades escolares.

Assim, além do entendimento de que a EA é um direito da criança e do reconhecimento, pelos próprios professores formadores, de que as formações contribuem para transformar a prática pedagógica e contribui para a justiça socioambiental, torna-se substancial analisar de que modo esse movimento é sustentado pela rede de ensino que oferta as formações com regularidade, evidentemente sob a ótica dos atores da política pública de formação continuada (Rodrigues, 2016).

À vista disso, o próximo tópico desta categoria se pauta na análise sobre o apoio institucional na formação continuada, trazendo à tona as percepções e experiências dos professores formadores em relação aos recursos e incentivos pedagógicos da SME. Os resultados revelam um cenário ambíguo, haja vista que de um lado, os entrevistados afirmaram não perceber apoio institucional e financeiro voltados às formações na EI, mas de outro lado reconhecem que esse suporte aparece de forma concreta nas escolas, por meio dos projetos como: escola amiga do meio ambiente; boas práticas docentes e ateliê, demonstrando que a ênfase recai mais sobre o trabalho direto dos professores de sala de aula do que sobre os processos de formação continuada.

Um dado preocupante refere-se às condições materiais e estruturais, pois os participantes negaram a existência de recursos para concretização de práticas ambientais nas formações, o que limita a efetividade das propostas. Além disso, como pode-se observar no gráfico 11, 60% dos entrevistados discordaram que a rede ofereça formação continuada com foco na EA e justificaram dizendo que as temáticas envolvendo a Educação Ambiental estão imersas nos conteúdos abordados nas formações, porque na EI não há dicotomia de saberes.

Gráfico 11 - Apoio institucional



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

Quanto ao incentivo institucional para o desenvolvimento de projetos ambientais nas escolas, os depoimentos mostraram um equilíbrio: 40% consideraram que esse apoio existe, enquanto outros 40% responderam que vai depender do contexto ou da gestão escolar. Essa mesma tendência apareceu na avaliação sobre materiais e recursos pedagógicos na promoção da formação, em que 40% alegaram que há recursos, mas 60% relativizaram, mantiveram-se neutros justificando que circunstâncias e gestões é o termômetro para disponibilidade maior ou menor de recursos em prol de ações de EA.

No tocante ao apoio técnico e pedagógico as percepções se mostram divididas: 60% asseguraram que não recebem suporte adequado. Ainda assim, prevalece a compreensão coletiva de que o apoio institucional é fundamental, pois grande parte dos formadores consideraram que o devido apoio fortalece práticas pedagógicas voltadas à EA desde a primeira infância, como demonstra o gráfico 11. Expressando mais uma vez a contraditoriedade nas percepções dos formadores, uma vez que se afirmaram ser prioridade nas políticas de formação, mas a grande maioria desses mesmos sujeitos afiançam não receber suporte educacional e instrutivo para desenvolver ações em EA.

IV. Educação Ambiental dialógica na formação docente

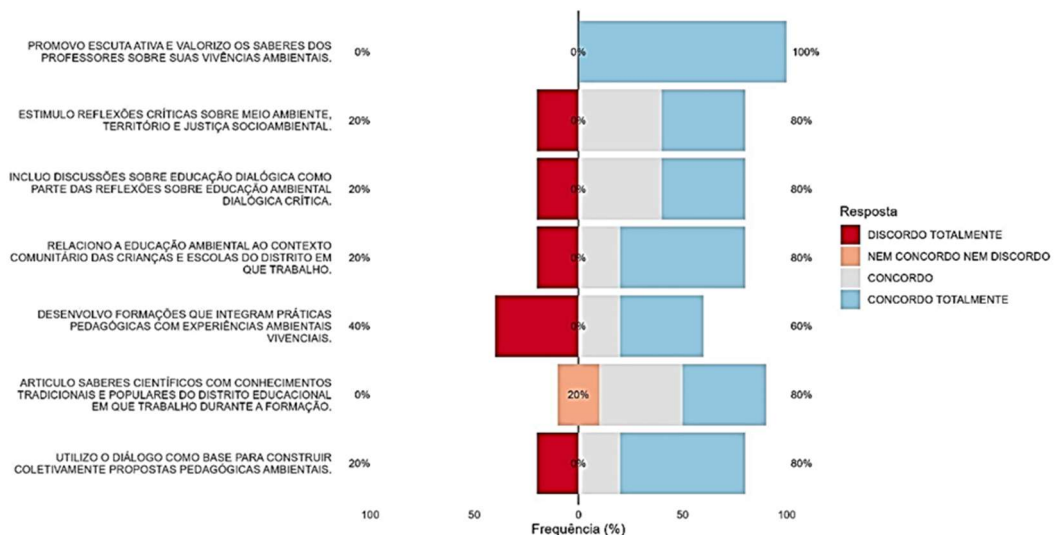
Essa categoria compreende de que modo o processo formativo se estrutura em lógica dialógica de escuta ativa e construção coletiva de saberes, ampliando o papel

transformador da EA na prática. Para Lima e Figueiredo (2012) não é possível lidar com a natureza apenas pelo aspecto natural, mas sim pelas “[...] conexões entre o ambiente, a sociedade e o ser humano, nas dimensões sociais, afetivas e espirituais.

A questão ambiental é uma temática transdisciplinar que interage com diversos saberes e disciplinas, como por exemplo, a psicologia, a economia, a administração, a sociologia, a saúde, a assistência social, a política. (Lima e Figueiredo, p. 219, 2012). Nessa perspectiva, a formação continuada se configura como movimento de mão dupla: ao tempo que oferece subsídios teóricos e metodológicos, também se alimenta das vivências dos professores, de suas inquietações e de suas práticas cotidianas. O diálogo, na perspectiva freiriana, se torna um eixo estruturante que permite o encontro de vozes diversas num processo dialógico que respeita pluralidade cultural e territorial.

Em consideração ao exposto e com base nas respostas dos formadores, é possível perceber que a EA dialógica já ocupa significativo espaço nas práticas formativas, ainda que com contradições. Um ponto de unanimidade entre os formadores dos distritos foi a escuta ativa e valorização dos saberes docentes, aspecto considerado como prática presente em suas formações. Isso demonstra sintonia com a perspectiva freiriana que afirma ser o diálogo o fundamento pedagógico. Esse dado revelou também que o conhecimento das experiências e vivências dos professores é compreendido como ponto essencial para processos de educação crítica e transformadora.

Gráfico 12- Integração da EA dialógica.



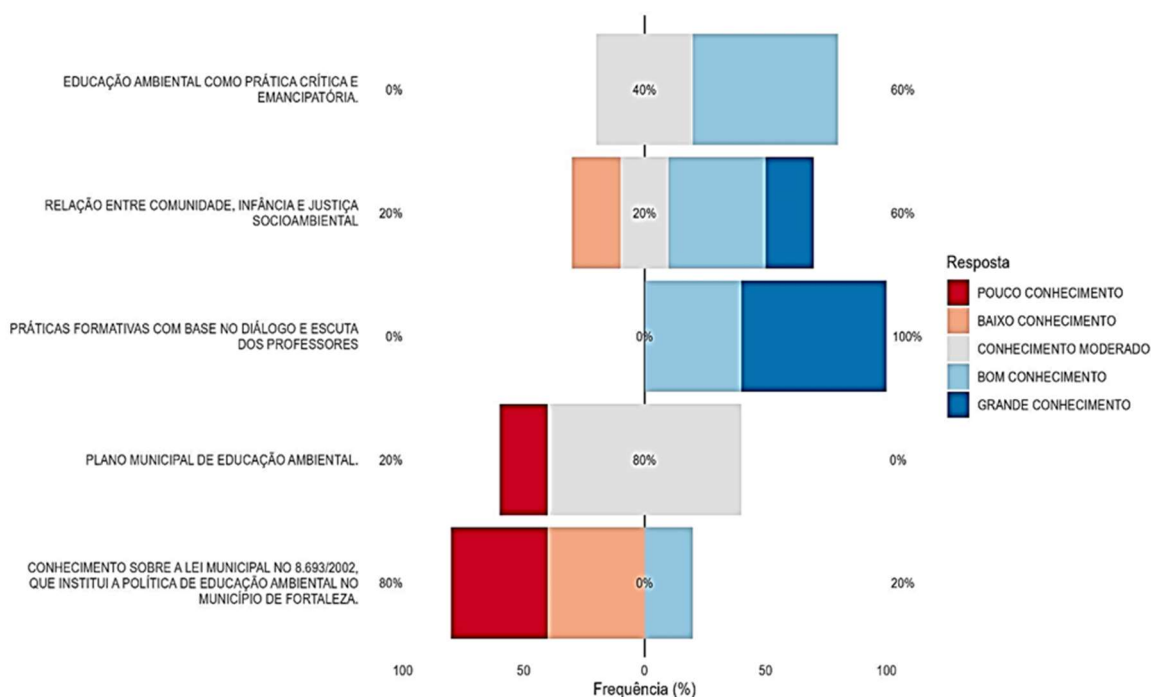
Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

De modo complementar, os participantes afirmaram estimular reflexões críticas sobre o meio ambiente, território e justiça socioambiental nas formações mensais, mesmo que

de modo integrado à pauta daquele mês (gráfico 12). Quanto a inclusão de discussões sobre a Educação dialógica em articulação com a EA e a relação da EA ao contexto comunitário das escolas no distrito de atuação do entrevistado, ambas ações reconhecidas por 80% como práticas difundidas em seus atos pedagógicos formativos, no entanto rejeitada por uma parcela que discorda totalmente, sinalizando dificuldade em operacionalizar tais perspectivas em alguns espaços formativos.

No que se refere à articulação entre saberes científicos e os conhecimentos tradicionais e populares, como evidenciado no gráfico 12, 80% reconheceram realizar essa prática, reforçando a valorização da diversidade epistemológica. Também se destaca que 80% afirmam utilizar o diálogo como base na construção coletiva de proposta ambientais. Nesse viés, analisar qual o grau de conhecimento dos formadores sobre os princípios da EA sob a lupa da perspectiva dialógica e crítica (Freire, 1996; Figueiredo, 2017) se faz necessário, uma vez que o saber conceitual desses temas influencia na qualidade das práticas formativas.

Gráfico 13 - Princípios da EA dialógica



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

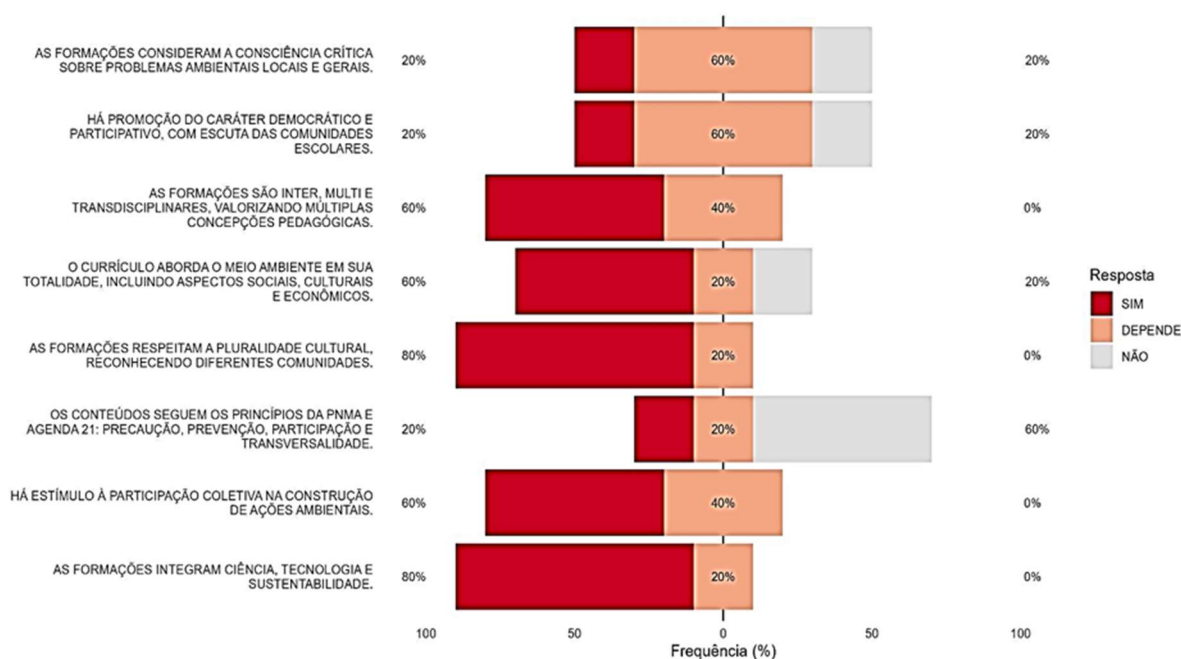
Desse modo, os dados revelaram que a compreensão da EA como prática crítica e emancipatória encontra-se em nível satisfatório, pois de acordo com a autoavaliação dos formadores, 60% declararam ter bom conhecimento no que indica apropriação significativa deste princípio, ainda que evidencie ter uma parcela dos formadores que afirmam não dominar a temática completamente, apontando necessidade de maior aprofundamento nesse quesito. Já

em análise da relação entre a comunidade, infância e justiça socioambiental, o cenário mostra dispersão na apropriação do tema por parte dos professores formadores, haja vista que 40% declararam bom conhecimento (gráfico 13). Isso sugere que essa dimensão, apesar de conhecida, ainda demanda de aprofundamento visando o aprimoramento e difusão na prática pedagógica formativa.

No que tange à ação formativa sustentada no diálogo e na escuta dos docentes que participam da formação mensalmente, os resultados são bastante positivos, evidenciando forte alinhamento com os princípios freirianos na perspectiva dialógica. No tocante ao Plano Municipal de Educação Ambiental de Fortaleza - PMEAFOR, observou-se uma fragilidade, porque 80% declaram conhecimento moderado, revelando insegurança quanto à apropriação do documento municipal.

O quadro preocupante aparece no conhecimento da Lei municipal n.8.693/2002, pois 80% dos professores formadores afirmaram ter pouco ou baixo conhecimento (como exibido no gráfico 13). Esse dado é especialmente relevante, porque demonstra que embora os professores formadores se alinhem aos saberes da EA sob o viés crítico e dialógico, ainda há um distanciamento em relação às normativas institucionais que devem sustentar e orientar as práticas formativas da rede.

Gráfico 14 - EA e currículo.



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

Já no que tange à promoção de caráter democrático e participativo, o posicionamento neutro sinaliza que as práticas de escuta às comunidades das escolas ainda são

frágeis e pouco sistematizadas, como exibido no gráfico 14. Ou seja, embora haja reconhecimento do potencial participativo, as formações não têm conseguido consolidar espaço de escuta das comunidades escolares.

Por outro lado, identificam-se avanços no que se refere ao caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, pois 60% dos participantes afirmaram que esse aspecto está presente, revelando uma abertura para valorização de múltiplas concepções pedagógicas. Da mesma forma, muitos destacaram que o currículo contempla a totalidade das questões ambientais que incluíam questões sociais, econômicas e culturais.

No que se refere a valorização da pluralidade cultural mostrou-se um dos pontos mais consolidados, sendo reconhecida pelos participantes como prática efetivamente integrada às formações, o que revela sintonia com princípios do respeito à diversidade. E que estão igualmente presentes nas orientações do documento intitulado de projeto protagonismo infantil.

De forma mais positiva, a participação coletiva na construção de ações ambientais e a integração entre ciência, tecnologia e sustentabilidade aparecem com expansão, segundo o olhar dos sujeitos implementadores da política de formação continuada em Fortaleza, pois 60% e 80% desses mesmos participantes, respectivamente, reconheceram a presença desses princípios básicos nas formações. Isso alinha-se ao documento municipal “salas de inovação e tecnologia”. No entanto, salientaram que ainda há casos em que esses elementos aparecem de forma genérica ou indireta.

V. Educação Ambiental Decolonial na formação docente

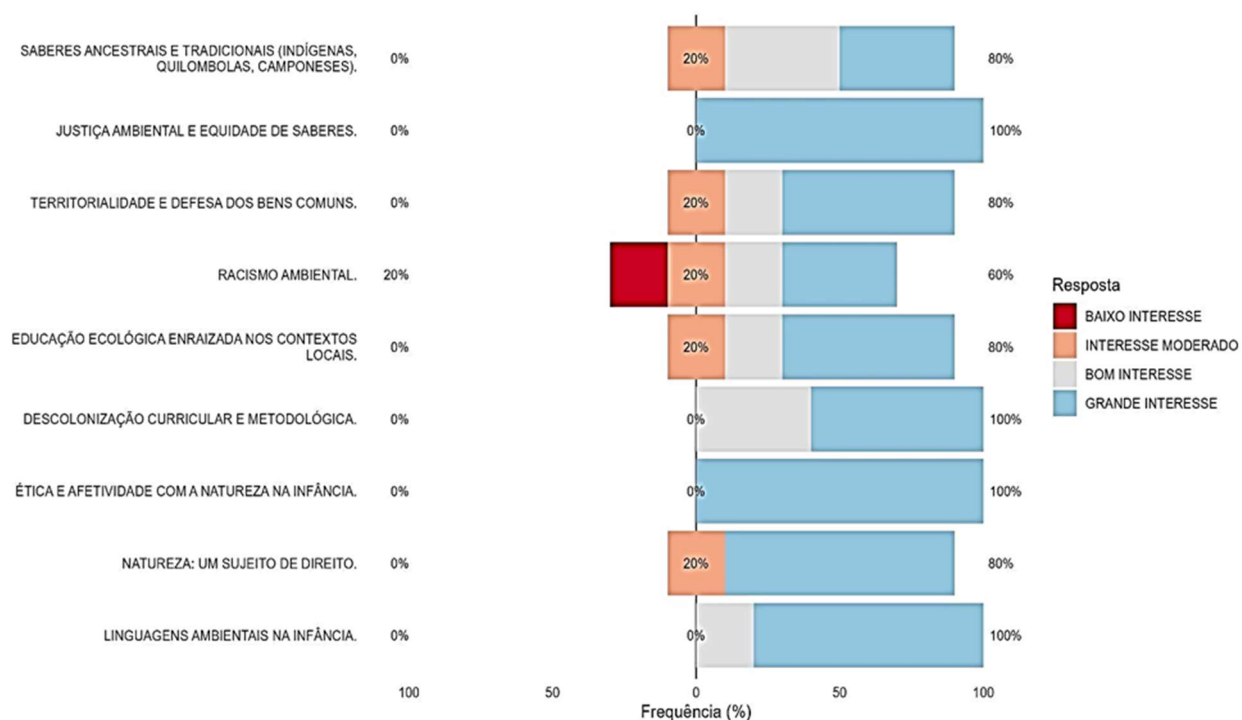
A quinta categoria abre espaço para a discussão reflexiva para além dos aspectos abordados nas análises anteriores, convocando a considerar criticamente os fundamentos históricos, ancestrais e políticos que sustentam as práticas formativas de professores de EI em Fortaleza. De modo auxiliar nessa análise, recorreu-se ao aporte conceitual dos estudos de Krenak (2019); Acosta (2016) e Santos (2023), cujas reflexões oferecem elementos para examinar o grau de interesse dos entrevistados para cada grande tema da Educação Ambiental Decolonial apresentada.

Os dados emergiram e revelaram um quadro de significativa adesão e valorização crítica desses referenciais. Notou-se, como exibido no gráfico 15, que a justiça social e a equidade de saberes despontam como eixo central, com 100% dos respondentes manifestando interesse, o que mostra a grande procura por saberes que abarque essa temática. Fato que alguns relataram foi a busca por cursos específicos, mais informações e compras de livros que discutem

o tema. Igualmente o ponto: ética e afetividade com a natureza na infância, obteve 100% de interesse do grupo entrevistado, isso demonstra que os professores formadores gostam da temática e buscam alargar seus saberes sobre ela.

Tópicos como a concepção da natureza sendo sujeito de direito recebeu grande interesse, mostrando que muitos desses professores formadores possuem motivação pessoal pelos temas e por isso justifica o grau de conhecimento nos resultados apresentados anteriormente. Os conteúdos que orbitam sobre as linguagens ambientais na infância apresentaram igualmente grau de interesse por parte dos sujeitos entrevistados, indicando que há uma sensibilidade formativa voltada para infância e para o conhecimento da natureza em sua integralidade em sintonia com perspectivas decoloniais que se desloca da centralidade humana e resgatam uma relação ética, estética e afetiva com o meio ambiente.

Gráfico 15 - Interesse EA Decolonial.



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

Ao observar outro grande tema que foi o racismo ambiental, percebe-se uma distribuição mais fragmentada (gráfico 15) e notou-se que 40% apresentaram baixo ou interesse moderado ao tema, o que sugere que o debate em contexto acadêmico e sociais ainda encontra resistência ou menor apropriação no campo da formação para docentes. Um ponto revelado é a centralidade atribuída à territorialidade e a defesa de bens comuns, em que se descortinou 60% de grande interesse dos entrevistados, mostrando que os professores formadores buscam alargar seus conhecimentos acerca do assunto e nitidamente trazer maiores reflexões Decoloniais

durante as promoções de formação continuada.

Já o item Educação Ecológica enraizada nos contextos locais recebeu frequência de interesse de 60% dos sujeitos da pesquisa, revelando que esse conhecimento para os formadores é importante para entender o território como categoria pedagógica essencial, mesmo encontrando barreiras para trazer essas vozes territoriais para as formações. Essa compreensão se relaciona diretamente com os saberes freirianos (1996) que entende que o fazer pedagógico deve partir da realidade concreta dos sujeitos e suas relações com os ambientes vividos. Uma vez que se entende o território como campo de alta produção de conhecimento, Freire ressalta que o processo de educar não se restringe ao espaço da escola, mas sim em integração com o cotidiano, à cultura e às experiências históricas daquela comunidade. De mesmo modo Santos (2023) reforça a centralidade do território e da terra ao propor uma leitura contra hegemônica que valoriza a cultura e saberes dos povos tradicionais e quilombolas tudo em via de uma produção de conhecimentos não subordinados à lógica colonial, sugerindo utilização de vocábulos que expressam a cosmovisão dos povos.

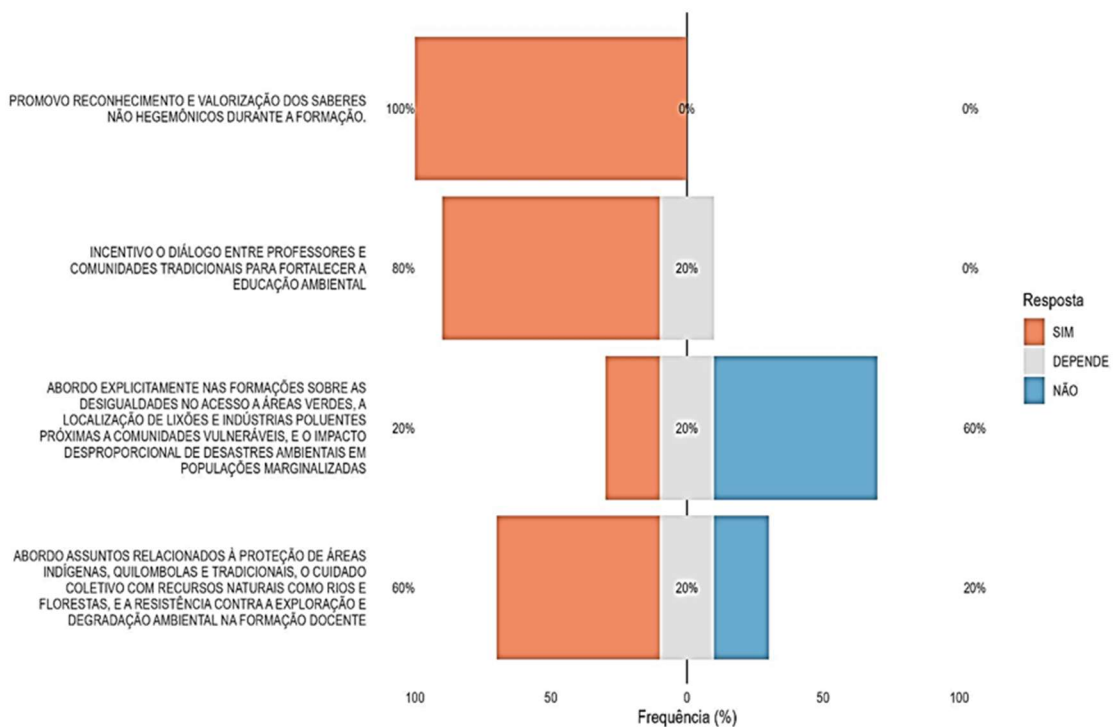
E a democratização curricular e metodológica destaca-se como um dos pontos mais fortemente avaliados segundo o grau de interesses dos sujeitos entrevistados, em que 60% declararam forte interesse pelo assunto o que sugere não apenas adesão, mas disposição prática para a transformação das estruturas formativas em direção a perspectiva crítica e contra hegemônicas. De maneira geral, a análise das frequências mostra que, embora haja temas com adesão plena como foi o caso da Justiça socioambiental e ética na infância, outros se apresentam como campos em disputa, marcado por níveis diferenciados de interesses, como observado nos temas racismo ambiental e memória ambiental. Essa sutileza indica que a EA Decolonial, embora reconhecida como necessária, ainda requer maior espaço no interesse pedagógico em determinados eixos para alcançar sua efetivação nas práticas formativas.

Uma vez analisado o grau de interesse dos formadores pelas temáticas da Educação Ambiental Decolonial, se fez necessário investigar o papel do formador na integração da EA Decolonial na formação de professores da EI. Assim, os resultados indicaram que todos os entrevistados promover o reconhecimento e valorização dos saberes não hegemônicos, o que sinaliza intencionalidade em promover debates acerca das lógicas coloniais dos saberes. No entanto, esse movimento é relativizado quando os sujeitos destacam que precisam seguir a pauta. Isso mostra que embora haja promoção dessas discussões nas formações elas não podem fugir dos pontos das pautas pré-estabelecidas. Os formadores destacaram que incentivam o diálogo entre professores e comunidades tradicionais, aspecto que conversa diretamente com Santos (2023) para quem a luta contra a colonialidade passa pelas palavras, práticas e relações

comunitárias que sustentam modos de vida alternativas aos largamente divulgados pelo sistema dominante.

Já os dados que mostraram fragilidades significativas foram os de abordagem crítica das desigualdades ambientais, pois apenas 20% dos formadores afirmaram tratar explicitamente questões como o acesso desigual a áreas verdes, a proximidade de lixões e indústrias poluentes de comunidades vulneráveis e os impactos desproporcionais de desastres ambientais. Conforme expresso gráfico 16, os entrevistados declararam não abordar esse tema de forma explícita. Eles justificaram que tais questões passaram a ganhar maior visibilidade após a pandemia de covid-19, todavia mesmo após esse período pandêmico, o tratamento dos assuntos relacionados a desigualdade ambientais é feito, segundo relatos dos entrevistados, de modo aligeirado e sem o devido aprofundamento. Isso contrasta com o enfrentamento das desigualdades e o reconhecimento das territorialidades.

Gráfico 16 - Integração da EA Decolonial na formação continuada.



Fonte: Elaborado com base nos dados carregados no Rstudio, 2025.

Em relação aos temas acerca da proteção de territórios indígenas, quilombolas e tradicionais, 60% confirmaram tratar dessas questões nas formações, por meio de projetos pedagógicos já realizados pelos próprios professores participantes da formação continuada. Esse dado aponta uma abertura crescente, mas ainda fragmentada, para o reconhecimento de territorialidades diversas como fontes de saber e resistência.

Posto isso, em se fazendo uma observação conjunta dos documentos norteadores

para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza correlacionando-os com as entrevistas realizadas com os formadores foi possível identificar avanços, hesitações e lacunas no que tange à formação docente para EA infantil bem como a EA Decolonial e dialógica. Conforme discutido no subcapítulo anterior, Fortaleza dispõe de um conjunto robusto de documentos que convergem com muitos dos princípios da EA, dentre eles, destaca-se o princípio democrático e participativo dos envolvidos na ação pedagógica, como também o protagonismo infantil. No entanto, quando confrontados com as percepções dos formadores, verificou-se que há alguns distanciamentos relevantes entre o que está normatizado e documentado e o que, de fato, é possível materializar nas formações.

Como observado no gráfico 2 deste subcapítulo, quando os formadores hesitaram em afirmar que a comunidade escolar (gestores, funcionários e famílias) participava de ações de EA promovidas pela escola, apesar de no documento Programa intergeracional sugerir que essa participação deva ser estruturante nas práticas educativas. Isso revela um distanciamento entre o que é concretizado no dia a dia das instituições e o que se orienta nos documentos oficiais. Assim, enquanto o documento enfatiza a importância do vínculo intergeracional, as entrevistas mostraram que essa participação ocorre de modo limitado, fragilizando o processo educativo previstos pela PPEA e documento específico municipal que compreendem a formação integral da criança num movimento cíclico embasado no tríplice: escola, território e família. Isso proporciona uma perda no potencial transformador que a EA possui, especialmente no tocante a valorização das identidades culturais, das memórias e da construção de pertencimento ao território, ou seja, a EA Decolonial.

Outro ponto crucial, diz respeito a crescente discussão nas formações acerca do desemparedamento das crianças, fato que foi elucidado, em entrevista, por alguns formadores que falaram da existência de alguns espaços verdes e abertos para além das salas de aula em algumas instituições municipais, mas também reconheceram que isso não se trata da realidade da maioria das escolas, haja vista que muitas foram construídas sem pensar na necessidade dos pequenos de contato constante com o natural.

Ainda nesse viés do desemparedamento das crianças, uma das professoras formadoras entrevistada relatou uma experiência de formação para os docentes do infantil, cujo objetivo era fazer com que os professores observassem uma flor em um jarro e, com base nessa interação sensível, expressassem suas percepções relacionadas à flor, todavia essa experiência foi vivenciada pelos professores em um ambiente emparedado. Vale ressaltar que elas relataram também que um de seus pares (professor formador) usufruindo de em seu polo haver um pequeno jardim, convidou os docentes para apreciá-lo, e escolher uma flor desse jardim,

possibilitando que os professores cursistas saíssem das salas e vivenciassem a atividade externamente. Esses relatos permitem inferir que, se nas próprias formações é complexo promover vivências desemparedadas com os professores, torna-se ainda mais desafiador esperar que tais práticas sejam incorporadas plenamente no trabalho pedagógico com as crianças, isso considerando a diversidade estrutural que muitas escolas municipais possuem.

Entretanto é fundamental que se repense na reorganização dessas escolas de modo que proporcionam maiores vivências externas para as crianças, haja vista que o corpo da criança respira e transpira saber, aprendizado e cultura, porque ela aprende com todos os sentidos, pelas brincadeiras e interações com o espaço e o social que a circunda.

Já no gráfico 9, em que se evidencia a ênfase na formação continuada, mostrou que os formadores atribuem atenção moderada para as temáticas relacionadas à natureza, território e identidade cultural. No entanto, documentos como Protagonismo Infantil e Programa Intergeracional orientam explicitamente que tais relações devem compor as práticas docentes.

Essa desconexão reaparece no gráfico 10, que se propôs a averiguar o lugar da EA nas formações. Nesse quesito, os formadores apresentaram discordância no que diz respeito a estabelecimento de vínculo com território, cultura local e meio ambiente, indicando que essa abordagem não é explicitamente trabalhada nas formações. Contudo, o Programa Intergeracional destaca a importância de práticas que promovam vínculos entre crianças e idosos da própria comunidade, reforçando as conexões intergeracionais e territoriais. E mais uma vez observa-se que o documento aponta uma direção que não se evidencia nas formações.

Outro dado relevante estende-se ao conhecimento da lei municipal 8.696/2002, que institui PPEA, em que parte significativa dos professores formadores declarou ter pouco conhecimento sobre essa lei. Ademais um dos sujeitos da entrevista, afirmou ainda ter tido conhecimento da existência da lei no momento da entrevista. Esse fato é indício de uma fragilidade de apropriação normativa e compromete a implementação da PPEA nas formações bem como nas práticas escolares.

No que diz respeito à EA Decolonial e as discussões sobre as desigualdades de acesso às áreas verdes, a maioria dos entrevistados afirmou que não aborda de modo explícito tais temáticas nas formações. Embora alguns itens desse assunto possam aparecer de modo implícito. Assim, a ausência de intencionalidade e sistematização impedem que a concepção Decolonial ganhe densidade nas práticas docentes das formações.

A vista disso, os achados apresentados neste subcapítulo constituem um ponto central para as reflexões finais desta pesquisa. O que aponta para uma revisão metodológica e institucional que permitam uma EA prática em sua complexidade e potencialidade

transformadora dentro das formações que acaba por reverberar nas práticas docentes de sala. Diante disso, o próximo capítulo retoma os objetivos deste estudo, exhibe os principais achados, destaca as contribuições dessa pesquisa à medida que apresenta as recomendações para o fortalecimento da EA Decolonial no contexto formativo fortalezense, enfatizando caminhos possíveis para que as práticas pedagógicas se consolidem de forma coerente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como tema central a Educação Ambiental Infantil, sob a lupa de uma avaliação da formação continuada de professores da Educação Infantil em Fortaleza. Buscou-se compreender os conceitos ambientais infantis sob a lupa dialógica crítica e decolonial que são incorporadas nas práticas formativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação fortalezense. De modo a guiar esse propósito foi estabelecido o objetivo principal de avaliar a política de Educação Ambiental na formação continuada de professores da Educação Infantil em Fortaleza.

Os dados coletados a partir da análise de documentos oficiais do site da Secretaria educacional apontaram que a SME documentalmente implanta ações voltadas à promoção da EA na primeira infância, como exemplos explícitos pode-se citar o Projeto Ateliê; o programa intergeracional e o protagonismo infantil. Evidenciou-se também que a presença da EA varia nos documentos que orientam a Educação Infantil. Assim, em alguns deles notou-se maior frequência de princípios relacionados à EA, como é o caso da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020); Projeto Protagonismo Infantil (2025); o documento vozes das crianças, elaborado pela assembleia das crianças da primeira Infância de Fortaleza; o Programa Intergeracional (2025) e Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020).

Em contrapartida, outros documentos como, a Criança e seu Nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil (2017); Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil (2023) e o Guia de orientações para o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio das crianças da pré-escola (2025), apresentam menções muito pontuais, sendo que o último sequer contemplou qualquer referência que estabelecesse vínculo com os princípios da EA.

Quando se passa para análise dos achados empíricos percebe-se, segundo relato dos formadores, que as temáticas de EA não são muito solicitadas nas avaliações mensais feitas pelos professores da sala da EI, isso trouxe à tona a reflexão do local que ocupa a EA para os educadores que atuam em sala regular. Obviamente que os resultados apresentados têm alcance limitado devido ao fato de os componentes que constituíram a amostra não abranger todos os formadores da rede municipal.

Notou-se ainda que apesar de haver a política de formação continuada e com isso a ter a regularidade na promoção dos encontros, parece que ainda há irregularidade no acompanhamento e apoio dos docentes após processo formativo mensal.

No que tange a perspectiva Decolonial, identificou-se maior interesse por parte dos formadores em conteúdos relacionados à justiça social e equidade de saberes, tema que já é largamente dialogado em formações: Educação permeada pela dialogicidade e equidade. Entretanto, temas como racismo ambiental despertam menor interesse por parte dos formadores entrevistados, como observou-se no gráfico 18 em que cerca de 40% desses sujeitos apresentaram baixo e moderado interesse por essa temática, o que indica que assuntos que envolvem questões estruturais de impactos ambientais desproporcionais sobre as populações mais vulneráveis ainda encontram reduzida valorização desse aspecto.

Isso revelou também uma lacuna que pode estar relacionada tanto à insuficiência de aportes teóricos sobre o tema no processo formativo quanto à ausência de experiências concretas que proporcione aos formadores reconhecerem e problematizar essas questões em suas práticas profissionais. Assim, esse vácuo se refletiu no relato de suas práticas, haja vista que, de modo semelhante, os formadores relataram que não abordam de maneira explícitas problemas como desigualdade no acesso a áreas verdes, a localização de lixões e indústrias em comunidades vulneráveis ou ainda impactos desproporcionais de desastres ambientais em populações invisibilizadas. Não obstante, constatou-se um aspecto positivo na prática docente como formador: o reconhecimento e valorização dos saberes não hegemônicos durante as formações continuadas de polo, o que sinaliza um movimento maior em direção a uma Educação Ambiental Decolonial, mais crítica e plural.

Os dados empíricos revelaram ainda que as formações continuadas estão ancoradas em diagnósticos e diretrizes oficiais, no entanto permanece o desafio de fortalecer a aproximação com os contextos locais, a articulação com a comunidade, a inserção de especificidades territoriais. Além disso, apesar da maioria dos professores formadores reconhecerem a EA como prioridade e de compromisso social das escolas bem como dos seus perímetros territoriais, as formações ainda enfrentam limitações materiais, técnicas e financeiras que dificultam a efetivação de práticas pedagógicas transformadoras.

Dessa forma, a consolidação da política necessita de maior apoio institucional e valorização do papel do professor formador enquanto agentes estratégicos que atuam na qualificação dos professores regentes da EI de Fortaleza. Outro aspecto relevante observado no decorrer da pesquisa é que a EA dialógica vem sendo incorporada de forma significativa, sobretudo no reconhecimento das vozes docentes e na promoção de diálogos críticos. Embora tenha-se que ressaltar as limitações deste estudo, que não permite generalizações, uma vez que apenas um formador por distrito educativo foi entrevistado.

Diante do exposto, recomenda-se o aprofundamento das questões de racismo

ambiental e outras temáticas da EA Decoloniais, ainda pouco exploradas nas formações. A ampliação desse debate é crucial para que a Educação Ambiental garanta maiores espaços nas formações de professores. Recomenda-se ainda que, por se tratar de formação voltada aos professores que atendem bebês e crianças entre 0 e 5 anos, haja uma maior utilização de histórias infantis que, sensíveis e acessíveis ao público infantil, abordem situações relacionadas ao racismo ambiental.

Propõe-se também que haja uma apreciação legal, pelos formadores, acerca da lei municipal que estabelece a Política de Educação Ambiental Municipal (lei 8.693/2002), uma vez a lei existe há mais de vinte anos e o conhecimento normativo visa assegurar que as instituições atuem em conformidade com as diretrizes e as efetivem.

Outro indicativo relevante relaciona-se à necessidade de ampliar e organizar melhor o conjunto de documentos disponíveis no portal da educação (site oficial da SME), especialmente na guia destinada à Educação Infantil. Ainda que já haja diversos documentos orientadores, observou-se a ausência de decretos normativos voltados à primeira infância, da legislação pertinente a EA, dos selos institucionais divulgados (escola antracista e escola amiga do meio ambiente), da BNCC e até mesmo da própria DCRfor. A compilação e sistematização desses materiais não apenas facilita o acesso, mas também contribui para estudos, planejamentos e o direcionamento pedagógico das práticas docentes.

Recomenda-se por fim, formações desemparedadas, ou seja, formações para além dos polos com visitas a quilombos, grupos indígenas, locais de reciclagem, centros comunitários que trabalham com cooperativas, visitas a museus e a parques, dentre outros espaços que se produz saber e se faz aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos de. Política educacional brasileira na década de 1990: um desserviço à cidadania. **Cadernos de História da Educação**, São Paulo, v. 4, p. 117-131, jan. 2005.

ALVES, Cícera Cecília Esmeraldo; BEZERRA, Lireida Maria Albuquerque; MATIAS, Ana Carolina da Costa. A importância da conservação/preservação ambiental da floresta nacional do araripe para a região do Cariri–Ceará/Brasil. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, v. 2, p. 1-10, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é. o que não é. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9985, de 18 de julho de 2002**. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de outubro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12305, 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.035, de 10 de janeiro de 1939**. Cria o Parque Nacional do Iguassú. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1035-10-janeiro-1939-372797-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999.** Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 1.713, de 14 de junho de 1937.** Cria o parque nacional de itatiaia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1937/d01713.html. Acesso em: 21 out 2024.

BRASIL. **Decreto no 3.179, de 21 de setembro de 1999.** Dispõe sobre a especificação das sanções aplicáveis às condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3179.htm. Acesso em: 21 out 2024.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 73.030, de 30 de outubro de 1973.** Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73030-30-outubro-1973-421650-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002.** Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.519, de 16 de março de 1998.** Promulga a Convenção sobre Diversidade Biológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2519.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.** Política Nacional de Meio Ambiente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010.** Política Nacional de Resíduos Sólidos. Presidência da República, Departamento da Casa Civil. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 7.797, de 10 de julho de 1989.** Fundo Nacional de Meio Ambiente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17797.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pnea.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2024.

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

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRUNDTLAND, Comissão. **Nosso Futuro Comum.** Relatório sobre Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: FGV, 1991. Disponível em: <https://smastr16.blob.core.windows.net/portaleducacaoambiental/sites/11/2024/05/Nosso-Futuro-Comum.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *In:* BARRETO, Angela M. Rabelo F. *et al.* (Orgs). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 32-42, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Selma-Pimenta/publication/333614405_Aspectos_gerais_da_formacao_de_professores_para_a_Educacao_Infantil_nos_programas_de_Magisterio_2_grau/links/5cf6ed50a6fdcc847506371b/Aspectos-gerais-da-formacao-de-professores-para-a-Educacao-Infantil-nos-programas-de-Magisterio-2-grau.pdf#page=30. Acesso em: 06 nov. 2024.

CARVALHO, Marta Maria. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. *In:* Lorenzo, H. C.; Costa, W. P. (Orgs.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.** São Paulo: UNESP, p. 115 -132, 1997.

CEARÁ. Superintendência Estadual do Meio Ambiente (SEMACE). **Programa de Educação Ambiental do Ceará (PEACE).** Fortaleza, SEMACE, 2017.

CEARÁ. Instituto de pesquisa e estratégia econômica do Ceará (IPECE). IPECE Informe nº 272: **Desigualdade de rendimentos em Fortaleza.** Fortaleza: IPECE, 2025. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2025/08/ipece_informe_272_05_ago2025.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

CEARÁ. **Resolução n.º 361, 21 de junho de 2000.** Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do sistema de ensino do Ceará. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0361-2000.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

DERISIO, José Carlos. **Introdução ao controle de poluição ambiental.** São Paulo: Oficina de textos, 2016.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas:** princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2015.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Editora Gaia, 2022.

FARIA, José Henrique de. Por uma teoria crítica da sustentabilidade. **Organizações e sustentabilidade**, Londrina: v. 2, n. 1, p. 2-25, 2014. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ros/article/view/17796/pdf_12. Acessado em: 08 jul. 2024.

FERREIRA, Nadja; TRISTÃO, Martha. Educação Ambiental em diálogo com Paulo Freire, Edgar Morin e Boaventura de Souza Santos: tessitura de práticas socioambientais de movimentos instituintes de autoformação coletiva. **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, p. 137-163, 2015.

FERREIRA, Marcus B. M.; SALLES, Alexandre O. T. Política ambiental brasileira: análise histórico-institucionalista das principais abordagens estratégicas. **Revista de Economia**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 1-17, 2016.

FERREIRA, Camila Aparecida Cruz; MELO, Ismail Barra Nova; MARQUES, Sílvio César Moral. A educação ambiental brasileira: história e adjetivações. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 183-195, 2016.

FIGUEIREDO, João B. A. **Educação Ambiental dialógica**: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: Ed. UFC, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

FORTALEZA. **Lei Ordinária 10.619, de 10 de outubro de 2017**. Dispõe sobre Política Municipal do Meio Ambiente de Fortaleza. Disponível em: https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/images/urbanismo-e-meioambiente/infocidade/lei_ordinaria_n_10.619_de_10_de_outubro_de_2017.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

FORTALEZA. **Lei Ordinária nº 8.693, de 31 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a educação ambiental, instituindo a Política Municipal de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/2384/text?>. Acesso em: 22 set. 2024.

FORTALEZA. **Regional 8 lidera emissões de alvarás em 2023 e é destaque em crescimento econômico**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/regional-8-lidera-emissoes-de-alvaras-em-2023-e-destaque-em-crescimento-economico>. Acesso em: 5 set. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Saúde. **Caderno II: Planejamento estratégico 2024-2024 da Secretaria Municipal da Saúde de Fortaleza**: perfil socioeconômico e demográfico e análise da situação de saúde do município de Fortaleza. Fortaleza: Secretaria Municipal da Saúde, 2023. Disponível em: https://ms.dados.sms.fortaleza.ce.gov.br/SMS_PlanejamentoEstrategico_2024_2025_Caderno_II_ABNT.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FORTALEZA. **Projeto Protagonismo Infantil: A pluralidade cultural na transformação das práticas cotidianas da Educação Infantil**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2025. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ZF1mwDdEdtP_jSiDuTLLBXFf6_4u2utu/view. Acesso em: 21 set. 2025.

FORTALEZA. **Documento Vozes das Crianças, elaborado pela Assembleia das Crianças da Primeira Infância de Fortaleza / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza**. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1DWs9SzwGAEiUWPFICCLkCRksQbev8_CG/view. Acesso em: 21 ago. 2025.

FORTALEZA. **Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza**. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1oLMtRM-yrS4HfoQWbB1kdonsiXcM1_49/view. Acesso em: 21 ago. 2025.

FORTALEZA. **Experiências de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza**. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/19XD7u_IyRe4Tk4l-tsviwnyl3W9CoyzB/view. Acesso em: 14 ago. 2025.

FORTALEZA. **Orientações para o Processo de Transição da Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza**. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1o8oA6WJutrKLS8fOKRCrLh3oW0A71-hO/view>. Acesso em: 21 set. 2025.

FORTALEZA. **A Criança e seu Nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza**. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rGJz9s0KmKNeUs3kkomQmDbHP3hRNweY/view>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FORTALEZA. **Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza**. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15uiDkfpC7O8W4-XocPP6S1vfCfzBJqbw/view>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FORTALEZA. **Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza**. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1UGzBEZy_VHWoa_exejLCitoRp46wC-2A7/view. Acesso em: 21 ago. 2025.

FORTALEZA. **Os bebês no cotidiano da Educação Infantil: orientações para práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino**. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ZOuRIj0eW8UIz5C8o0YQWizvOrHpt6TV/view>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FORTALEZA. **Programa Intergeracional**. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1K_PT4UrAXhY2jhEENh12AYXmmKR4ZO5/view. Acesso em: 9 ago. 2025.

FORTALEZA. **Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil**. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cL5dLyx0atI191rUPWg-PtFgMZju4WxI/view>. Acesso em: 6 ago. 2025.

FORTALEZA. **Documento das Salas de Inovação e Tecnologias**. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1GEe8-_cLPMp3eWtZUZKoMFQDAArxPxGo/view. Acesso em: 21 set. 2025.

FORTALEZA. **Guia de orientações para o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio das crianças da pré-escola**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nGLbw9xFHzb6jNHzo5M-gXsRTDPAeO6Z/view>. Acesso em: 21 ago. 2025.

FRANCO, José Luiz de Andrade; DRUMMOND, José Augusto. **Proteção à natureza e identidade nacional no Brasil, anos 1920-1940**. Rio de Janeiro: SciELO-Editora FIOCRUZ, 2009.

GUEDES, Elizangela Amaral. **Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3103/1/2011_dis_eaguedes.pdf. Acesso em: 20 de jun de 2025.

JOLY, Carlos A. *et al.* Diagnóstico da pesquisa em biodiversidade no Brasil. **Revista Usp**, São Paulo, p. 114-133, 2011. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/pt_BR/article/view/13873/15691. Acesso em: 15 jun. 2024.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi; CARVALHO, Luiz Marcelo de. O conceito de ecossistema como delimitação espaço-temporal nas pesquisas em educação ambiental: implicações para o ensino de Ciências/Biologia. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-23, 2020.

KLUG, Leticia Becalli; MARENCO, Jose A.; LUEDEMANN, Gustavo. Mudanças climáticas e os desafios brasileiros para implementação da nova agenda urbana. 2016. *In*: COSTA, Marco Aurélio (org.). **O Estatuto da Cidade e a Habitat III: um balanço de quinze anos da política urbana no Brasil e a nova agenda urbana**. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9184/1/Mudan%c3%a7as%20clim%c3%a1ticas.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2025.

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

LEME, P. C. S. **Formação e atuação de educadores ambientais: análise de um processo educativo na universidade**. 2008. 285f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

LEMOS, Sônia Maria; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. Compromisso socioambiental e vulnerabilidade. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 123–138, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/w4cZMKwJtQVVqvBHhNvjX3G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2025.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental no Brasil: Formação, identidades e desafios**. Papyrus Editora, 2015.

LIMA, Deyseane Maria Araújo; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Educação ambiental dialógica e cultura de paz: emancipação humana e transformação social em Paulo Freire. *In*: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade III**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2012. p. 218-228. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49597/1/2012_capliv_dmalimajbafigueiredo.pdf. Acesso em: 15 de mai. de 2025.

MARTINS, José Pedro de Azevedo; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018.

MIKHAILOVA, Irina. Sustentabilidade: evolução dos conceitos teóricos e os problemas da mensuração prática. **Revista economia e desenvolvimento**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 23-41, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro, 2002.

MORIN, Edgar *et al.* **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

OLIVEIRA, Arthur Henrique de. **Alberto José de Sampaio (1881-1946): contexto, vida e obra de um conservacionista brasileiro**. 2008. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 128 p., 2008.

PECKE, Tiarla Silva; LIMBERGER, Daniela Cristina Haas. **Educação socioambiental: Atividades práticas de sensibilização na educação infantil na educação infantil como um caminho de valorização do meio ambiente**. Disponível: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2453/_tiarla_silva_pecke.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso: 29 out. 2024.

PEDROSA, Helen Simone Damas Alves *et al.* Políticas públicas para a sustentabilidade ambiental inclusiva: garantindo acesso universal a direitos e oportunidades. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 20, n. 1, p. 1-16, 2024.

PIGA, Talita Ravagnã; MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sustentabilidade ambiental e história: uma análise crítica. **Perspectivas contemporâneas**, Minas Gerais, v. 10, n. 2, p. 174-195, 2015.

RAMOS, Elisabeth Christmann. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar**, Curitiba, p. 201-218, 2001.

RAYMUNDO, M. H. A.; BIASOLI, S.; BRANCO, E. A.; SORRENTINO, M. (org). Reflexões sobre Indicadores de Projetos Socioambientais: a Experiência do FunBEA no Fomento a Projetos Estruturantes. *In*: Raymundo, M. H. A.; Biasoli, S.; Branco, E. A.; Sorrentino, M. (Org.). **Avaliação e monitoramento de políticas públicas de educação ambiental no Brasil: transição para sociedades sustentáveis**. Piracicaba, p.303-314. 2019. Disponível em: <https://www.funbea.org.br/wp-content/uploads/2020/01/livro-MonitoraEA-2.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. Naves (Org). **O tempo do liberalismo oligárquico: da Proclamação da República à Revolução de 1930**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, p. 81 –110, 2018.

RIBEIRO, Caroline Lins. **Educação ambiental e aprendizagem dialógica: possibilidades e limites para a transformação da escola e seu entorno**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2501/2611.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 de jul. de 2024.

ROCHA, Davi Maia. **Educação ambiental decolonial: perspectiva para construção decolonial em território paradigmático de hegemonia colonial**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36666/9/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20completa.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016. Disponível em: https://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br/pdf/dd_v_4_1_Lea-Carvalho.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

RODRIGUES, Cae. Educação infantil e educação ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. **REMEA**, Porto Alegre, v. 26, 2011.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ywJYdT7z7ZZzmDrKXXZn7H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de mar. de 2025.

RUFINO, Bianca; CRISPIM, Cristina. Breve resgate histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo. **Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**, Porto alegre, p. 1-6, 2015. Disponível em: <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2015/VII-069.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SAMUELSSON, Ingrid Pramling; KAGA, Yoshie. Educação Infantil para Transformar Culturas para a Sustentabilidade em Estado do Mundo. *In*: ASSADOURIAN, Erik (org.). **Estado do Mundo, 2010: estado do consumo e o consumo sustentável / Worldwatch Institute**. Sal. Uma Ed.: Slavador, 2010. Disponível em: https://www.silvaporito.com.br/wp-content/uploads/2017/09/ESTADO_DO_MUNDO_2010.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

SILVA, Minelle Enéas; GÓMEZ, Carla Regina. Consumo Consciente: o papel contributivo da educação. **REUNA**, Belo Horizonte, v. 15, n.3, p. 43-54, 2010. Disponível em: <https://revistas.una.br/reuna/article/view/162/417>. Acesso em: 29 set. 2024.

SIMÕES, Ana Paula dos Santos Alves. Projeto Ateliê: uma trama fiada por muitas mãos. *In*: FORTALEZA, **Projeto Ateliê na Educação Infantil da Rede de Ensino de Fortaleza: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: SME, 2020. P. 11-16.

SOUZA, Flávia Maria Rufino de. A relevância da parceria escola e comunidade na promoção de um espaço promotor de aprendizagem. *In*: FORTALEZA. **Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: SME, 2020. p. 41–43.

SOUZA, Renata Vieira. **Educação ambiental: concepções e práticas de professores de escolas públicas de Ituiutaba MG**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, p. 101. 2017.

TANNOUS, Simone; GARCIA, Anice. Histórico e evolução da educação ambiental, através dos tratados internacionais sobre o meio ambiente. **Nucleus**, Ituverava, v. 5, n. 2, p. 1-14, 2008. Disponível em: <https://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/131/169>. Acesso em: 15 jun. 2024.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. *In*: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais, Belo Horizonte. Disponível em: https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/wpcontent/uploads/sites/117/2021/05/2.9_artigo_mec_crianças_natureza_lea_tiriba.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VERDERIO, Leonardo Álisson P. O desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Infantil: importância e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 130-147, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10617/8304>. Acesso: 20 out. 2024.

TONI, Deonir; LARENTIS, Fabiano; MATTIA, Adilene. Consumo consciente, valor e lealdade em produtos ecologicamente corretos. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 136-156, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1940/194024910007.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VIEIRA, Solange Reiguel; MORAIS, Josmaria Lopes de; CAMPOS, Marília Andrade Torales. Indicadores para avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental nas escolas: uma análise à luz do ciclo de políticas e da teoria da atuação. **Educar em Revista**, Curitiba, v.37, e78220, 2021 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CkJ35QxpcnqFCnwcG76TWRr/?format=pdf&-lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

*

APÊNDICE A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ROTEIRO

ENTREVISTA – PROFESSORES FORMADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sou Manuella Ferreira dos Anjos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará, pesquisadora do tema Educação Ambiental na formação de professores da Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza. O presente roteiro compõe os instrumentais utilizados em campo como ferramenta de investigação acadêmica. Por se tratar de entrevista semiestruturada, outras perguntas podem surgir a partir das respostas fornecidas.

Orientações:

Informar que as respostas serão livres e serão gravadas, se autorizado. Autoriza a gravação das respostas subjetivas? () Sim () Não

BLOCO I - IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA

Nome: _____

Data da Entrevista: _____ Horário da Entrevista: _____

Regional de Educação: _____

Regime de trabalho como formador(a) da rede:

() 200 HORAS () 100 HORAS

Idade:

() 20-30 anos () 30-40 anos () 40-50 anos () 50 - 60 anos () mais de 60 anos

Naturalidade: _____

Tipo de formação:

Licenciatura () Bacharelado ()

Qual ? _____

Nível de instrução: () Superior Completo () Pós-

Graduação: Tempo de formação:

() 1 ano. () entre 1 a 2 anos () entre 2 a 3 anos . () mais de 3 anos

Tempo de atuação docente em sala de aula:

() 1 ano () entre 1 a 2 anos () entre 2 a 3 anos () mais de 3

anos Tempo de atuação como formadora:

() 1 ano () entre 1 a 2 anos () entre 2 a 3 anos () mais de 3 anos

BLOCO II - PRÁTICAS E METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS NA VIVÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pergunta 01 - Educação Ambiental Infantil:

Pergunta: Tipo Nota de 01 (um) a 10 (dez), onde e “1” significa discordo totalmente e “10” significa concordo totalmente, qual a sua percepção quanto:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

<p>1. A educação ambiental deve fazer parte do currículo da Educação Infantil desde os primeiros anos.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>2. A educação ambiental infantil contribui significativamente para formar cidadãos mais conscientes e responsáveis.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>3. Proporcionar vivências sobre o meio ambiente é tão importante quanto favorecer situações de aprendizagem das letras e numerais.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>4. A educação ambiental pode transformar comportamentos desde a infância.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>5. As crianças são capazes de compreender conceitos ambientais quando estes são trabalhados de forma lúdica e contextualizada.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>6. O respeito à natureza é fundamental para a formação de uma consciência ambiental desde a infância.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>7. Considero importante proporcionar vivências que ajudem as crianças a desenvolverem a consciência sobre os ciclos naturais da vida e a sua interconexão.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Comentário adicional: _____

Pergunta 02 - Prática pedagógica na sala de aula do infantil

De 01 (um) a 10 (dez), onde o “1” significa discordo totalmente e “10” significa concordo totalmente, qual a sua percepção quanto:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Utilizo/utilizei frequentemente vivências relacionadas ao meio ambiente em minha prática pedagógica com as crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O contato direto com a natureza (hortas, jardins, trilhas etc.) é uma ferramenta eficaz de aprendizagem ambiental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os temas ambientais são integrados de maneira transversal no cotidiano escolar da educação infantil considerando as suas particularidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A educação ambiental pode transformar comportamentos desde a infância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Contar histórias, brincar e fazer artes visuais são formas eficazes de abordar temas ambientais com crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os tempos diversificados da educação infantil são os mais utilizados para vivências de Educação Ambiental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os tempos permanentes são os que mais utilizo para propor vivências de Educação Ambiental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Não utilizo vivências relacionadas ao meio ambiente com as crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A escola oferece os recursos e materiais adequados para o desenvolvimento de atividades de educação ambiental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentário adicional: _____

Pergunta 03 - Responda SIM, NÃO ou DEPENDE para as seguintes perguntas.

	SIM	NÃO	DEPENDE
1. Você acredita que as crianças pequenas são capazes de compreender questões ambientais quando abordadas de forma lúdica e acessível?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Você entende a educação ambiental como um processo político e transformador, e não apenas como uma prática técnica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Você considera importante que a educação ambiental dialogue com os saberes das famílias e da comunidade local?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Você acredita que a educação ambiental deve abordar, ainda na infância, temas como desigualdade, justiça social e direito ao território?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Você considera que há benefícios em envolver as crianças das creches e pré-escolas em atividades práticas de cuidado com a natureza?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A observação da natureza proporciona aprendizado para as crianças da Educação Infantil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentário adicional: _____

Pergunta 04 - Responda SIM, NÃO ou DEPENDE para as seguintes afirmações.

	SIM	NÃO	DEPENDE
1. Costumo ouvir as opiniões das crianças sobre o meio ambiente durante as atividades pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Já realizei projetos ou vivências de educação ambiental a partir de perguntas ou curiosidades trazidas pelas próprias crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Utilizo metodologias participativas (como rodas de conversa, contação de histórias, experimentações sensoriais, artes, música etc.) para abordar temas ambientais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Desenvolvo experiências ao ar livre com regularidade em minha prática pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Já articulei a educação ambiental com outras linguagens, como artes, música, literatura infantil ou matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Há dificuldade em desenvolver ações de educação ambiental por falta de tempo ou sobrecarga curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentário adicional: _____

Pergunta 05 - Responda SIM, NÃO ou DEPENDE para as seguintes questões.

	SIM	NÃO	DEPENDE
1. Você já modificou sua prática pedagógica em função do diálogo com as crianças sobre temas ambientais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Você acredita que a educação ambiental contribui para fortalecer a autonomia e a capacidade crítica das crianças?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Você já utilizou elementos da cultura local ou de saberes tradicionais (indígenas, quilombolas, populares) em suas atividades ambientais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Você percebe alguma mudança de atitude das crianças em relação ao cuidado com o meio ambiente ao longo do tempo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A comunidade escolar (famílias, gestores, funcionários) participam das ações de educação ambiental promovidas pela escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Você acredita que a escola pode ser um espaço de resistência e transformação frente às crises ambientais e sociais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentário adicional: _____

Pergunta 06 – Sobre apoio da escola na prática pedagógica, responda SIM, NÃO ou DEPENDE para as seguintes perguntas.

	SIM	NÃO	DEPENDE
1. A coordenação pedagógica da escola incentiva/incentivava a realização de projetos de educação ambiental?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Você já participou de formações em contexto com questões específicas sobre educação ambiental voltada à infância?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Na escola em que você trabalha/trabalhava possui um espaço verde (horta, jardim, bosque, etc.) que é utilizado nas atividades pedagógicas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A escola já realizou algum projeto coletivo de educação ambiental envolvendo famílias e comunidade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Existe, em sua escola, algum planejamento ou diretriz curricular específico voltado à educação ambiental?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentário adicional: _____

BLOCO III – POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Pergunta 07 – Sobre as etapas da formação continuada de professores, responda SIM, NÃO ou DEPENDE para as seguintes perguntas.

	SIM	NÃO	DEPENDE
1. A política de formação continuada de professores da educação infantil em Fortaleza oferece oportunidades regulares de capacitação para os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Como formador, você realiza um diagnóstico prévio das necessidades formativas dos professores da Educação Infantil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Há planejamento das ações formativas com base nas demandas reais dos professores da Educação Infantil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As formações que você conduz possibilitam a aplicação prática dos conteúdos na rotina pedagógica dos professores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Você acompanha e avalia as implicações das formações nas práticas dos professores após sua realização?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Você promove espaços de escuta e reflexão coletiva durante os encontros formativos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Você percebe mudanças nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil após as formações que realiza?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Você considera os diferentes perfis de professores, tempos de atuação e ritmos de aprendizagem ao planejar e conduzir as formações?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As formações que você desenvolve estão alinhadas às diretrizes curriculares e políticas públicas da Educação Infantil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentário adicional: _____

Pergunta 08 – Sobre os critérios de seleção de conteúdos da formação continuada: Em sua experiência como formador(a), dê uma nota de 1 (um) a 5 (cinco) para os aspectos relacionados à seleção dos temas abordados na formação continuada de professores da Educação Infantil. Considere que "1" significa que o aspecto é bem atendido e "5" que é um ponto crítico ou pouco considerado.

1. Necessidades apontadas pelos próprios professores.	<input type="checkbox"/>
2. Resultados de diagnósticos pedagógicos realizados nas escolas	<input type="checkbox"/>
3. Políticas públicas e diretrizes oficiais (BNCC, DCNEI, DCRFOR.)	<input type="checkbox"/>
4. Temas sugeridos pelas equipes gestoras das unidades educacionais	<input type="checkbox"/>
5. Demandas de temas urgentes do cotidiano escolar (ex: inclusão, meio ambiente, letramento etc.)	<input type="checkbox"/>
6. Relevância sociocultural e territorial (ex: questões locais, ambientais, sociais)	<input type="checkbox"/>
7. Participação das famílias e da comunidade na indicação de temas.	<input type="checkbox"/>
8. Inclusão de temas sobre diversidade, equidade e justiça socioambiental.	<input type="checkbox"/>
9. Escuta ativa dos professores formadores, professores de sala e coordenação pedagógica durante o planejamento formativo.	<input type="checkbox"/>

Outros critérios importantes na escolha dos temas:

Pergunta 09: Com base em sua experiência como formador(a), atribua uma nota de 1 (um) a 5 (cinco) para o grau de ênfase que cada tema recebe na formação continuada de professores da Educação Infantil. Considere: 1 = **sem ênfase** / 5 = **grande ênfase**.

1. Desenvolvimento infantil e campos de experiência da BNCC e DCRFor	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

2. Planejamento, documentação pedagógica e organização do cotidiano pedagógico.	<input type="checkbox"/>
3. Letramento e linguagem oral na Educação Infantil.	<input type="checkbox"/>
4. Práticas de cuidado e acolhimento.	<input type="checkbox"/>
5. Educação Ambiental infantil.	<input type="checkbox"/>
6. Relação escola-família-comunidade.	<input type="checkbox"/>
7. Relação entre natureza, território e identidade cultural.	<input type="checkbox"/>
8. Valorização de saberes indígenas, quilombolas e populares sobre o meio ambiente.	<input type="checkbox"/>
9. Justiça socioambiental e enfrentamento ao racismo ambiental.	<input type="checkbox"/>
10. Práticas pedagógicas que promovem vínculo afetivo com a natureza.	<input type="checkbox"/>
11. Exploração sensorial e vivencial da natureza com as crianças.	<input type="checkbox"/>
12. Reflexão crítica sobre o consumo e o descarte	<input type="checkbox"/>
13. Integração da Educação Ambiental aos campos de experiência da BNCC.	<input type="checkbox"/>
14. Educação Ambiental como prática política e transformadora.	<input type="checkbox"/>

10. Nas formações é discutido o racismo ambiental e sua relação com a realidade das crianças e das comunidades.

11. As formações fortalecem o vínculo entre território, cultura local e meio ambiente.

12. A formação contribui para transformar a prática pedagógica com base em justiça social e ambiental.

Comentário adicional: _____

Pergunta 11- Sobre o apoio institucional na formação continuada. Responda SIM, NÃO ou DEPENDE para as seguintes afirmativas considerando o apoio institucional na formação de professores da Educação Infantil para educação ambiental.

	SIM	NÃO	DEPENDE
1. Existe apoio institucional e financeiro para desenvolver projetos de educação ambiental junto aos professores da Educação Infantil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A instituição oferece condições e materiais adequados para a implementação de práticas ambientais nas formações de professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A rede municipal de ensino oferece formação continuada com foco em Educação Ambiental crítica e contextualizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Há incentivo institucional para que os professores desenvolvam projetos ambientais nas escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A Educação Ambiental é considerada uma prioridade na política formativa da rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os materiais e recursos oferecidos apoiam práticas pedagógicas ambientais nas formações de professores da Educação Infantil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A instituição promove a articulação entre Educação Ambiental e os campos de experiência da BNCC e DCRfor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Existe apoio técnico e pedagógico para que os formadores integrem a Educação Ambiental nas formações continuadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. você considera que apoio institucional fortalece práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental desde a primeira infância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A Educação Ambiental é tratada como parte do compromisso social da escola com o território.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Há espaço para escuta e participação dos professores na definição dos temas ambientais das formações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentário adicional: _____

BLOCO V: EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pergunta 12- Atribua uma nota de 1 (**discordo totalmente**) a 5 (**concordo totalmente**) para cada afirmativa abaixo, considerando como você integra a Educação Ambiental dialógica nas formações que realiza:

1. Promovo escuta ativa e valorizo os saberes dos professores sobre suas vivências ambientais.	<input type="checkbox"/>
2. Estimulo reflexões críticas sobre meio ambiente, território e justiça socioambiental.	<input type="checkbox"/>
3. Incluo discussões sobre educação dialógica como parte das reflexões sobre educação ambiental dialógica crítica.	<input type="checkbox"/>
4. Relaciono a Educação Ambiental ao contexto comunitário das crianças e escolas do distrito em que trabalho.	<input type="checkbox"/>
5. Desenvolvo formações que integram práticas pedagógicas com experiências ambientais vivenciais.	<input type="checkbox"/>
6. Articulo saberes científicos com conhecimentos tradicionais e populares do distrito educacional em que trabalho durante a formação.	<input type="checkbox"/>
7. Utilizo o diálogo como base para construir coletivamente propostas pedagógicas ambientais.	<input type="checkbox"/>

Pergunta 13 - Sobre o conhecimento sobre Educação Ambiental Dialógica. Na escala de 1 a 5, avalie seu nível de conhecimento em relação aos temas abaixo, considerando os princípios da Educação Ambiental Dialógica e Crítica. Considere 1 (pouco conhecimento) a 5 (grande conhecimento):

1. Educação Ambiental como prática crítica e emancipatória.	<input type="checkbox"/>
2. Relação entre comunidade, infância e justiça socioambiental	<input type="checkbox"/>
3. Práticas formativas com base no diálogo e escuta dos professores	<input type="checkbox"/>

4. Plano Municipal de Educação Ambiental.	<input type="checkbox"/>
5. Conhecimento sobre a Lei Municipal nº 8.693/2002, que institui a Política de Educação Ambiental no município de Fortaleza.	<input type="checkbox"/>

Pergunta 14 - Responda SIM, NÃO ou DEPENDE para as seguintes afirmativas relacionadas à integração dos princípios básicos da Educação Ambiental municipal ao currículo e à formação dos professores da Educação Infantil.

	SIM	NÃO	DEPENDE
1. As formações consideram a consciência crítica sobre problemas ambientais locais e gerais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Há promoção do caráter democrático e participativo, com escuta das comunidades escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As formações são inter, multi e transdisciplinares, valorizando múltiplas concepções pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O currículo aborda o meio ambiente em sua totalidade, incluindo aspectos sociais, culturais e econômicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. As formações respeitam a pluralidade cultural, reconhecendo diferentes comunidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os conteúdos seguem os princípios da PNMA e Agenda 21: precaução, prevenção, participação e transversalidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Há estímulo à participação coletiva na construção de ações ambientais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As formações integram ciência, tecnologia e sustentabilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentário adicional: _____

BLOCO VI: EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pergunta 15 - Considerando a lista abaixo com os grandes temas da EDUCAÇÃO DECOLONIAL, avalie seu **GRAU DE INTERESSE** em cada um deles, considerando uma escala de 1 a 5 (onde 1 **significa pouco interesse** e 5 **significa grande interesse**).

Temas	Nível				
	1	2	3	4	5
Saberes ancestrais e tradicionais (indígenas, quilombolas, camponeses).					
Justiça ambiental e equidade de saberes					
Territorialidade e defesa dos bens comuns					
Racismo ambiental					
Educação ecológica enraizada nos contextos locais.					
Descolonização curricular e metodológica					
Ética e afetividade com a natureza na infância					
Natureza: um sujeito de direito.					
Linguagens ambientais na infância					
Cultura e memória ambiental					

Pergunta 16 - Responda SIM, NÃO ou DEPENDE para as seguintes afirmativas relacionadas ao papel do formador na integração da Educação Ambiental Decolonial na formação dos professores da Educação Infantil.

	SIM	NÃO	DEPENDE
1. Promovo reconhecimento e valorização dos saberes não hegemônicos durante a formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Incentivo o diálogo entre professores e comunidades tradicionais para fortalecer a educação ambiental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Abordo explicitamente nas formações sobre as desigualdades no acesso a áreas verdes, a localização de lixões e indústrias poluentes próximas a comunidades vulneráveis, e o impacto desproporcional de desastres ambientais em populações marginalizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Abordo assuntos relacionados à proteção de áreas indígenas, quilombolas e tradicionais, o cuidado coletivo com recursos naturais como rios e florestas, e a resistência contra a exploração e degradação ambiental na formação docente.



Comentário adicional:
