



CADERNO PEDAGÓGICO MÓDULO IV



CADERNO PEDAGÓGICO

MÓDULO IV

Coordenação geral:

Narjara Mendes Garcia, Ângela Adriane Schmidt Bersch, Hardalla Santos do Valle e Alexandre Cougo de Cougo

Equipe de apoio à coordenação geral:

Lindsey Machado de Oliveira

Luana Santos da Silva

Daniel Sperling

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Coordenação dos tutores:

Sarah Lima Mendes

Equipe técnica:

Daniel Sperling

Design da logomarca do curso:

Vitor Saquete Rodrigues

Design e edição deste material:

Hardalla Santos do Valle

Texto e revisão deste material:

Hardalla Santos do Valle e Alexandre Cougo de Cougo

Apoio e financiamento: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI-MEC)

Módulo IV

A Educação Infantil diante da crise ambiental

Alexandre Cougo de Cougo
Hardalla Santos do Valle

O mês de dezembro de 2025 começou quente em boa parte do Brasil, um lembrete do verão e das temperaturas mais altas já corriqueiras no mundo. Mas não foi só isso, o Brasil também amanheceu triste neste dezembro nascido. Voltamos de um final de semana onde, revoltantemente, mais uma vez muitas mulheres foram vítimas de incontáveis violências, praticadas quase que exclusivamente por homens^[1]. Mulheres mortas para não liderar e mulheres mutiladas por existirem e resistirem. No mesmo lado da vida, na João Pessoa de tantas belezas, um jovem morre ao pular em um espaço-clausura que abrigava leões^[2]. O menino, diagnosticado com esquizofrenia, queria domar leões. Havia vídeos, vozes, curiosidade e uma pitada do senso de espetáculo, afinal há quanto tempo não lutamos com leões em arenas? Mas, não havia escuta, nem gentileza, nem amor. Havia cercas, muitas, sobretudo sendo obstáculos de muitos direitos sociais básicos. A grade negou a Ele durante toda a vida. Mas agora também não havia mais tempo e muito menos amanhã.

Na roda de conversa em diferentes centros e escolas de educação infantil, nesta manhã de segunda, no diálogo sobre as vivências do final de semana, algumas perguntas se levantam: a leoa come gente, professora? Como é que se doma um leão? Por que você está com esse roxo no olho? Tá doendo? Professora, eu não consegui dormir essa noite... tinha muito grito. Foi o Flamengo! Não foi não. A professora também tinha as suas questões: Por que ainda existem animais presos em jaulas de zoológicos e pessoas aprisionadas em suas dores, angústias e medos sem fim? A quem serve assistir o drama da privação da liberdade de um mamífero que não nasce nas Américas e a morte anunciada de um jovem e de toda uma sociedade? A professora também pensa no quanto ouve gritos na noite.

Todas as perguntas e cenas deste início de dezembro refletem e dialogam com o que viemos compreendendo como crise ambiental. É compreensível que quando falamos na crise desde uma perspectiva global, encontramos o aumento da temperatura do planeta Terra, as mudanças climáticas, a devastação das florestas, a poluição dos oceanos e rios,

[1] <https://www.cartacapital.com.br/sociedade-duas-funcionarias-de-instituto-federal-do-rio-morrem-apos-ataque-a-tiros/> e <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/policia-prende-suspeito-de-atropelar-e-arrastar-mulher-na-zona-norte-de-sao-paulo/>

[2] <https://www.bbc.com/portuguese/articles/czdg3rdqmvgo>

a emissão de gases poluentes, a contaminação dos solos e dos alimentos, os massacres humanos e de todas as espécies vivas. A crise ambiental em sua abrangência regional/local tende a refletir estes e uma pluralidade ainda maior de aspectos, os quais muitas vezes ficam reservados a um grupo pequeno de pessoas que acessam e tensionam o problema e as soluções.

A invisibilidade desta crise na perspectiva regional e o silenciamento das denúncias e possíveis anúncios, no sentido apontado por Freire (2021a), não respondem ao acaso mas a um projeto de destruição perpetrado na lógica de produção capitalista. A destruição é o ingrediente do progresso, ainda que duas imagens sejam retroalimentadas: a culpabilização de cada pessoa em um mesmo patamar, sem a percepção do abismo que há no acesso e consumo entre os mais pobres e os mais ricos, e sobretudo para as grandes corporações, indústrias e agentes do agronegócio; e a ideia de uma dada economia verde que se importa com soluções sustentáveis para os problemas ambientais, constituindo uma espécie de sobrevida que mais potencializa um lucro social do que propriamente cessa ou reverte a destruição.

Conforme Boff (2009, p. 140), “A natureza se apresenta como um processo de autotranscedência e de autocriação”, e o ser humano, assim como os demais seres, “[...] é também fruto do processo cósmico” (p. 141). Porém em que medida e momento a presença humana diferenciou-se drasticamente da presença dos demais seres, ao ponto de tornar-se a primeira soberana, levando os outros à condição de coisas e, economicamente, de produtos? Uma espécie onde seus machos tomaram de assalto o poder sobre todas as demais vidas, excluindo as próprias fêmeas? Para uma virada civilizacional, segundo o autor, “Esta inclusão do ser humano no conjunto dos seres, e como resultado de um processo cosmogênico, impede a persistência do antropocentrismo (que concretamente é um androcentrismo, centração no varão com exclusão da mulher)”(p. 141).

O antropocentrismo, ou seria androcentrismo, se mostra nos nossos territórios. No Brasil, a seca de um rio assoreado, o desaparecimento de uma espécie de abelhas, a perda de balneabilidade de uma praia ou a dificuldade de acesso à água potável em regiões distantes e quase sem comunicação geram uma compreensão fragmentada da problemática e, portanto, inibida de um senso de coletividade e de pertencimento. Transparece-se uma ideia de que cada um está com a sua crise ambiental, o seu problema imediato, ainda que a crise, assim como a vida, não é dada em isolamento, mas na dimensão da complexidade costurada das interações e relações sistêmicas, da planetariedade que brilha desde o sol até o vento que instiga o tempo que passa. Para Loureiro (2006, p. 28) a Educação Ambiental “[...] não atua somente no plano das ideias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o

processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida”.

As crianças são seres que vivem, sentem e interpretam todas as experiências que lhe são possibilitadas. Em um contexto de brincadeira, de prazer, de alegria e arte, os sentidos se voltam à construção de mobilizações e significados que interajam com os sentimentos destas experiências. Na crise ambiental que chega na forma do medo da água da chuva que sobe e invade até quase o teto, ou no outro extremo do calor do quinto mês sem água caindo do céu e da terra totalmente sem grão, ou ainda no caranguejo que deixou o mangue poluído e sem vida, e também nas vidas que sobreviveram a invasão da comunidade depois de mais de cem mortos enfileirados no chão, todas essas e tantas outras experiências provocam mobilizações e significados que também interagem com os sentimentos e as produções das crianças.

Exatamente por isso, a curiosidade da criança precisa ser convite permanente na escola. Não a curiosidade dirigida pelo adulto, mas a curiosidade respeitada e sentida por esse.

Curiosidade para circular pelos espaços e questionar os mesmos. Curiosidade para reconhecer que perguntar ao mundo é interagir e brincar com o mundo. Curiosidade para criar hipóteses sem se preocupar com o acerto, mas com o movimento da descoberta que pode ou não se fazer. Curiosidade que não vem somente da boca, da voz, mas que salta pelos olhar inquieto, com medo, com vontade, ou ainda pelos dedos e mãos e pés desenfreados, e ainda também a curiosidade do abraço, aquele que demora e se perde, até voltar na condição de espera do adulto que o ouviu.

As educadoras e educadores precisam estar atentos. Olhos e ouvidos bem abertos não somente para escutar e sentir com as crianças, mas também para se escutar. Quanto tempo do meu planejamento se direciona a ouvir livremente as crianças em suas interações e brincadeiras na escola? Quanto da minha fala impulsiona a curiosidade e quanto da minha fala direciona à respostas que inibem o descobrir? Eu sou uma professora de respostas ou de perguntas? Aqui falamos da curiosidade da criança, não do adulto, mas é imprescindível reconhecer que um adulto não curioso ou um adulto afoito em respostas ligeiras, ou em fins, pode limitar fortemente a vontade de perguntas das crianças.

As crianças vivem o seu meio desde casa, da rua, do bairro e da escola. São nestes espaços que se lançam as suas curiosidades, suas hipóteses e suas descobertas. A escola da Educação Infantil é um lugar de referência para este movimento, pois vivendo, sentindo e interrogando o mundo na/da escola, as crianças vão explorando os próprios

sentidos das experiências e criando os seus significados, bem como produzindo criticidade no jogo do dia a dia com um ambiente que lhe serve de tantas provocações. Como a criança percebe o lugar onde ela come na escola? As árvores e flores estão ao seu alcance? Qual é o tempo de ouvir músicas? Onde podem ficar os livros que desejamos ler? Toda sala de aula pode ter um cabide de fantasias? Podemos cumprimentar o sol nas manhãs coloridas de primavera? Podemos compartilhar nosso lanche com quem nos pede lá no portão?

A participação da criança não pode ficar restrita ao fazer pedagógico direutivo do professor, mas precisa ser uma vivência na possibilidade de reconhecimento do seu próprio corpo no território escolar e nas confluências deste exercício, desde as criações às responsabilidades compartilhadas, e partindo disso, pensar junto como a escola e a comunidade podem fluir, podem caminhar juntas, podem se construir, historicamente. Reconhecer a criança como produtora das culturas e do mundo exige reconhecê-la como participante e crítica da produção da escola, não somente como o sujeito que recebe o estímulo para a prática, mas como aquele que pensa e cria intervenções e sugere o lugar e suas transformações.

Se a criança sente e significa o que sente, por que não poderá dialogar sobre como vê o mundo a sua volta e problematiza a vivência, desde os problemas ambientais que atravessam escola e comunidade? O diálogo pesquisador sobre o território e suas marcas precisa se dar de forma democrática, reconhecendo as diferenças e as ideias, e sobretudo respeitando os sonhos daquelas que brincam na invenção do mundo. A criticidade é um fermento que se intensifica mais ou menos nesta relação a partir da mediação generosa e vigorosa da educadora e do educador. Por isso a Educação Infantil é tão importante ao pensarmos na Educação Ambiental: pensar o mundo de agora e sonhar com o mundo de amanhã caminha desde a conversa, a brincadeira, o conto, o jogo, a dança, o projeto e a intervenção que crianças e adultos fazem para imaginar e desenhar o que ainda não foi inventado, mas que será, como o inédito viável de Freire. A utopia precisa do chão fértil pisado pelas crianças.

Se tantos estudos nos clamam hoje à construção de novos modos de viver e de nos educarmos para essa invenção, como a Educação Infantil pode reverberar um currículo que convida e alimenta ao (re)encantamento humano para com a vida, à reconstrução dos espaços do viver e dos meios e formas de sustento, bem como à resiliência que acolhe e se põe a caminhar junto? Repensar as cidades, repensar as escolas, repensar as salas de referência são movimentos já dessa construção, mas que ainda prescinde de horizontes

coletivamente pensados, por adultos e crianças. O currículo pautado em conteúdos fechados, por vezes até em cartilhas e manuais na própria EI, ou estruturado obedecendo o ritmo de datas comemorativas somente corrobora para a manutenção de sociedade reprodutora e acrítica. O tempo controlado de uma rotina antidialógica também produz violência do corpo e da mente, sobretudo quando estipula a soberania do tempo do relógio sobre o tempo da experiência[1].

A crise ambiental, quando analisada desde a perspectiva regional e local, ganha contornos ainda mais dramáticos porque se inscreve diretamente nos corpos, trajetórias e cotidianos das populações, sobretudo das crianças. Como afirma Acselrad (2010), os conflitos ambientais no Brasil não são apenas disputas por territórios, mas conflitos por modos de vida, por reconhecimento e por dignidade. A seca que chega silenciosa a uma comunidade ribeirinha, o desmatamento que avança sobre áreas de mata e invade os quintais de pequenas cidades, a falta de saneamento básico em áreas periféricas ou a morte de peixes em um rio há muito adoecido não são fenômenos isolados: são expressões concretas de como a crise ambiental se territorializa. Cada território sente a crise a partir das vulnerabilidades históricas que o constituem. E é por isso que a escola, como instituição profundamente enraizada na vida local, torna-se lugar privilegiado para a problematização e a construção de respostas coletivas, como defende Carvalho (2013), ao considerar que toda educação ambiental é essencialmente educação no e para o território.

Quando as crianças chegam à escola trazendo relatos dos “gritos da noite”, das enchentes, da falta de água ou do calor que impede o sono, trazem consigo marcas de uma crise que não se limita à ecologia natural, mas atravessa dimensões sociais, econômicas, culturais e afetivas da existência. Elas narram o que veem, mas também o que sentem. O medo de uma chuva forte, depois de terem visto móveis boiando na rua, é também uma narrativa ambiental; o receio diante da fumaça de queimadas próximas, igualmente. São experiências que revelam a dimensão sensível da crise, aquela que a ciência muitas vezes descreve em gráficos, mas que as crianças traduzem em perguntas, gestos e inquietações. É por meio desse entrelaçamento entre viver e perguntar que emerge a potência da curiosidade infantil. Uma força epistemológica que, como argumenta Corsaro (2011), é também uma forma de participação ativa no mundo.

[1] Ler mais em: BENJAMIN, W. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994; e LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

A curiosidade, portanto, não deve ser tratada pela escola como mero impulso espontâneo, mas como elemento estruturante da formação ética e crítica na Educação Infantil. Ao abrir espaço para que as crianças investiguem, redefinam e intervenham nos ambientes, a escola as reconhece como produtoras de cultura e como sujeitos políticos. É o que Barbosa e Pereira (2012) consideram protagonismo das culturas infantis, isto é, a capacidade das crianças de significar o mundo e de propor reorganizações simbólicas e materiais nos espaços em que vivem. Quando uma criança pergunta por que a árvore do pátio foi cortada, ou por que os pássaros não têm mais onde pousar, ela não está apenas exercitando a oralidade, ela está produzindo crítica. Quando sugere que o jardim seja replantado, que a composteira funcione, ou que os resíduos sejam separados, ela está exercendo agência ecológica.

A participação infantil na redefinição dos ambientes (escolares, comunitários e urbanos) constitui, portanto, prática radicalmente democrática. É nas pequenas decisões cotidianas, como escolher onde ficará a caixa de livros ao ar livre, quais materiais podem ser recolhidos para reinventar brinquedos ou como será organizada a horta coletiva, que as crianças exercitam modos de convivência cooperativa. Tais experiências concretas permitem que compreendam o que Arroyo (2012) denomina de “pedagogia da participação”, que se dá no reconhecimento da palavra das crianças, da legitimidade de seus olhares e da força transformadora de suas ações.

Nesse sentido, os ambientes da escola e da cidade tornam-se espaços políticos de aprendizagem. A cidade, para as crianças, é palco de descobertas, mas também de desigualdades: não são todas que têm acesso ao parque, à sombra das árvores, às praças, ao rio limpo, ao transporte seguro. A perspectiva da “cidade educadora”, como discutida por Carvalho (2013), oferece caminhos para pensar o espaço urbano como território de direitos e de aprendizagens democráticas. Se as crianças participam de caminhadas exploratórias pelo bairro, de mapeamentos afetivos do território, de diálogos com moradores, de observações das mudanças ambientais na rua onde vivem, passam a compreender que o espaço público é lugar de pertença e responsabilidade.

Democracia, nesse contexto, não é um conceito abstrato: acontece no chão da escola e da cidade. A participação das crianças em projetos que promovem o respeito e a proteção da diversidade, de povos, culturas e espécies, amplia sua compreensão de interdependência e de justiça socioambiental. Ao conhecer histórias de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e pescadores artesanais, as crianças se aproximam de modos de vida que guardam relações íntimas com a natureza e que há séculos resistem à pressão de

modelos produtivistas e destrutivos. Como alerta Krenak (2020), a crise ambiental é também crise do imaginário: perdemos a capacidade de sonhar com uma Terra viva e de reconhecer o valor do que não é mercadoria. Escutar as histórias desses povos e suas lutas é exercício de reconstrução do imaginário ecológico, que pode começar já na infância.

Do mesmo modo, ao interagirem com outros seres viventes (plantas, insetos, aves e pequenos animais) e não viventes (pedras, areia e água) as crianças desenvolvem a ética do cuidado e da corresponsabilidade. Destaca-se que cuidar dos bens comuns requer práticas cooperativas sustentadas por confiança e participação. A escola pode ser laboratório vivo dessa experiência ao fomentar práticas que envolvam a conexão com o ambiente, como por exemplo: contextos investigativos, hortas, caminhadas pela cidade para apropriação do espaço urbano, trilhas, rodas de diálogo, meditação com as crianças, projetos de observação de aves ou de monitoramento da qualidade da água. Não se trata de ensinar cuidados moralizantes, mas de possibilitar vivências sensíveis que aproximem as crianças das outras vidas que compartilham o mesmo mundo.

Todas essas dimensões de participação, curiosidade, democracia e diversidade convergem para um desafio ainda maior: reconstruir nossos modos de viver e de educar diante da crise ambiental. Reconstruir as cidades significa repensar seu planejamento, suas prioridades e seus usos. Significa assumir que cidades sustentáveis não podem existir sem justiça ambiental, e que essa justiça somente se materializa quando todos, inclusive as crianças, têm acesso a espaços seguros, culturalmente significativos e ecologicamente equilibrados. Como afirma Maricato (2011), a cidade brasileira ainda é marcada por desigualdades profundas que determinam quem pode usufruir dos benefícios urbanos e quem vive permanentemente exposto às vulnerabilidades socioambientais. Ao escutar as crianças sobre seus medos, desejos e percepções da cidade, podemos produzir horizontes mais democráticos de planejamento urbano.

Reconstruir a educação, por sua vez, implica repensar o currículo. A Educação Infantil, ao assumir uma abordagem ambiental crítica, precisa abandonar práticas prescritivas e fragmentadas. O currículo deve ser reorganizado de forma integrada, dialógica, investigativa e situada. De acordo com Guimarães (2014), enfatizamos que a Educação Infantil Ambiental crítica exige práticas pedagógicas que articulem saberes, lugares, afetos e conflitos, reconhecendo que nenhuma aprendizagem ambiental se dá fora das relações concretas que as crianças estabelecem com o mundo. Isso significa trabalhar a partir dos territórios, dos problemas reais, das perguntas que emergem das vivências.

Trata-se assim, de construir currículos resilientes e sustentáveis, que ajudem as crianças a compreender a complexidade do mundo e a desenvolver confiança em sua capacidade de agir. É um currículo que nasce da vida e retorna para a vida; que reconhece a incerteza, mas aposta na potência coletiva; que acolhe o medo, mas o transforma em investigação; que valoriza a brincadeira como linguagem fundamental para a compreensão do mundo; que assume a utopia de Freire (2021), não como fantasia, mas como horizonte ético e político de reinvenção.

Para encerrar, é fundamental reconhecer que a crise ambiental, tal como atravessa corpos, territórios e infâncias, exige mais do que respostas técnicas ou soluções rápidas: demanda uma profunda transformação ética e relacional. Nesse sentido, se convoca ao deslocamento do eixo da educação e da vida para outras rationalidades, enraizadas na coletividade, na ancestralidade e no cuidado com o comum. Ao afirmar que “não defendemos a terra porque gostamos dela, defendemos a terra porque somos ela” Nego Bispo (2015) nos lembra que a separação entre humanidade e natureza é uma construção violenta, que sustenta tanto a devastação ambiental quanto as múltiplas formas de opressão social. Na Educação Infantil, assumir essa perspectiva significa educar para o pertencimento, para o vínculo e para a responsabilidade compartilhada, reconhecendo que as crianças já vivem, em seus corpos e afetos, essa interdependência radical com a Terra. Assim, diante dos desafios contemporâneos, a Educação Infantil Ambiental torna-se um ponto de resistência, esperança e (re)invenção constante. As crianças, com suas perguntas que desestabilizam, seus olhares que desvelam e suas mãos que criam, são parceiras indispensáveis nesse processo. A crise ambiental não lhes retira a capacidade de imaginar: ao contrário, convoca-nos a escutá-las e a construir com elas novos modos de viver.

Referências:

ACSELRAD, Henri. **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2010. Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=Conflitos+ambientais+no+Brasil+Henri+Acselrad>

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem S.; PEREIRA, Maria Cristina. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educacional**, v. 9, n. 17, p. 105-122, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/download/1870/1774/3028>



BOOF, Leonardo. **A opção-terra: a solução para a Terra não cai do céu.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **O sujeito ecológico:** a formação de novas identidades na escola. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene. (Org.). Práticas coletivas na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2013

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021a.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão crítica da educação ambiental.** Campinas: Papirus, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CUNHA, Cláudia Conceição. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, v. 7, n. 1, p. 37-50, 2004. Disponível em:

<https://arquivo.ambiente.sp.gov.br/cea/2011/12/FredericoLoureiro.pdf>

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARICATO, Ermínia. **O impasse da política urbana no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2011.

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

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8748486/mod_resource/content/1/Antonio%20Bispo%20dos%20Santos%20-%20A%20terra%20da%CC%81%C%20a%20terra%20quer-Ubu%20Editora%20%282023%29.pdf

Materiais complementares

Neste espaço indicaremos diversos materiais, como: livros, artigos, vídeos, podcasts, manuais, filmes, documentários e etc. Essa seleção de materiais visa auxiliar na compreensão sobre o módulo e propiciar suporte para a prática docente. Além disso, consideramos que os materiais complementares fortalecem a construção de um aprendizado significativo, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de cada cursista.

Vídeos:

Projeto "Dedinho verde": <https://youtu.be/SNysQ53SDE4?si=DSudVNHdnPTFq8Xa>

A odisséia de uma garrafa: <https://www.youtube.com/watch?v=EWqnWXnXURw>

Projeto aquaponia: https://youtu.be/JDnuPHCQgaA?si=f6yxdnMKLZ_8wagk

Projeto sustentável: <https://www.youtube.com/watch?v=gNHgCbPgL40>

Livro "O menino que colecionava lugares": https://www.youtube.com/watch?v=_RqwT_Vlw2o

Leituras:

ALVES, Denise; PERALVA, Leide Marques. Olhar Perceptivo teoria e prática de Sensopercepção em Educação Ambiental: caderno de roteiros. Brasília, Ibama, 2010.

MAIA, Otávio; FREITAS, Tino. Livro vermelho das crianças. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Brasília, 2015. Disponível em:

www.canalciencia.ibict.br<chromeextension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/icmbio/pb/centraisdeconteudo/publicacoes/publicacoesdiversas/infantil/Livrovermelhodascrianas2.pdf>

TIRIBA, Léa; GUIMARÃES, Mauro. **Infâncias, cuidado, liberdade, pertencimento:** inspirações indígenas para uma pedagogia nativa. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - FURG v. 40, n. 2, p. 230-249, mai./ago. 2023. E-ISSN: 1517-1256.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Cristiana Cabicieri. **Crianças da Natureza:** vivências, saberes e pertencimento. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688370>

Contato do curso: admeambiental@gmail.com



Grupo de Estudos e Pesquisas das Infâncias



Gruppo de Estudos em
Narrativas, Criações e
Formação de Professores