



ECOCIDADANIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Beatriz Pereira Parente¹

Emily Ferreira de Souza²

Rita de Cássia Geraldi Menegon³

Jovino José Balbinot⁴

Ivete Marceonilla Queiroz de Sene⁵

Resumo

Introdução: Este trabalho discute a articulação entre Educação Ambiental Crítica, Ecopedagogia e práticas de Ecocidadania desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A experiência ocorreu com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Paulo Eiró, no município de São Paulo. O tema foi escolhido diante da necessidade de trabalhar as questões ambientais para além de orientações isoladas sobre preservação ou reciclagem. Considerou-se que a escola pode contribuir para que as crianças relacionem meio ambiente, consumo, descarte, uso da água, preservação da flora, cuidado com os espaços compartilhados, convivência e responsabilidade coletiva. Nessa perspectiva, a Ecocidadania foi compreendida como uma dimensão ética, social e política da formação escolar, vinculada tanto ao cuidado com a natureza quanto ao cuidado com as pessoas. **Objetivo:** Analisar de que maneira os referenciais da Educação Ambiental Crítica e da Ecopedagogia contribuíram para as atividades de Ecocidadania desenvolvidas no contexto do PIBID, considerando a participação dos estudantes e as aprendizagens construídas pelas licenciandas em sua formação inicial. **Metodologia:** O trabalho caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa. Participaram das atividades 22

estudantes do 4º ano D do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 11 anos. A atuação ocorreu durante aproximadamente um ano e envolveu observação participante, desenvolvimento de atividades pedagógicas e análise reflexiva das práticas realizadas. Foram abordados temas relacionados a resíduos, poluição, reciclagem, flora, água, cuidado com os espaços compartilhados e valorização da inclusão. As propostas também consideraram diferentes formas de participação, com uso da oralidade, do desenho, da escuta e da cooperação entre pares, especialmente nas situações que envolviam estudantes em processo de alfabetização. A análise relacionou as situações observadas aos referenciais da Educação Ambiental Crítica, da Ecopedagogia e do pensamento complexo. **Resultados e discussão:** As atividades favoreceram o diálogo e ampliaram a participação oral dos estudantes. Durante as intervenções, as crianças relacionaram os conteúdos ambientais a situações de seu cotidiano escolar e comunitário. As discussões sobre resíduos e poluição permitiram ampliar a abordagem da reciclagem, incluindo reflexões sobre consumo, descarte e responsabilidade coletiva. Os temas da água e da flora contribuíram para a compreensão da interdependência entre seres humanos, outros seres vivos e recursos naturais. A experiência também evidenciou que a sustentabilidade possui uma dimensão social. A reorganização de algumas dinâmicas, de modo que os estu-

¹Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Santo Amaro (UNISA). E-mail: beatrizparente.ead@gmail.com.

²Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Santo Amaro (UNISA). E-mail: milyfsouza@gmail.com

³Coordenadora de área, Me, Universidade Santo Amaro (UNISA). E-mail: rcmenegon@prof.unisa.br.

⁴Orientador, Me, Universidade Santo Amaro (UNISA). E-mail: jbalbinot@prof.unisa.br.

⁵Supervisora, EE Paulo Eiró. E-mail: ivetemarceonilla@professor.educacao.sp.gov.br.



dantes pudessem participar oralmente ou por meio de desenhos, valorizou diferentes ritmos de aprendizagem e aproximou o cuidado ambiental do respeito ao outro. Apesar dos avanços observados, permaneceram compreensões simplificadas, frequentemente associadas apenas à reciclagem ou à preservação da natureza. Esse limite mostra que a construção de uma perspectiva ambiental crítica não ocorre em intervenções isoladas e exige continuidade. Para as licenciandas, o acompanhamento da turma possibilitou relacionar os estudos teóricos às decisões pedagógicas, observar as respostas dos estudantes e refletir sobre a própria atuação. **Considerações finais:** A experiência indica que a Ecocidadania pode ser trabalhada nos anos iniciais por meio de práticas que articulem conhecimento ambiental, participação, inclusão e responsabilidade coletiva. O PIBID contribuiu para a aproximação entre universidade e escola pública e favoreceu uma formação docente baseada na observação, na intervenção e na reflexão sobre a prática. Como o relato se refere a uma única turma e a um contexto específico, seus resultados não devem ser generalizados. Ainda assim, o trabalho apresenta possibilidades para o desenvolvimento de propostas de Educação Ambiental que ultrapassem abordagens estritamente comportamentais e reconheçam as dimensões sociais, éticas e políticas das relações entre sociedade e natureza.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica; Ecocidadania; Ecopedagogia; PIBID; Formação docente.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁶ promove a aproximação entre a formação inicial de professores e o cotidiano da escola pública. Para estudantes de Pedagogia, essa inserção permite observar a realidade escolar, participar de intervenções pedagógicas e refletir sobre a relação

entre os conhecimentos estudados na universidade e as situações vividas em sala de aula.

O presente artigo resulta de uma experiência desenvolvida com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Paulo Eiró, localizada no município de São Paulo. A atuação ocorreu durante aproximadamente um ano e teve como eixo a Educação Ambiental, com aprofundamento no tema da Ecocidadania.

A crise socioambiental contemporânea exige que a escola trabalhe as questões ambientais de forma articulada às relações sociais e aos modos de vida. Leff (2001) compreende a problemática ambiental como parte de uma crise mais ampla, relacionada às formas de produção, consumo e organização da sociedade. Por essa razão, a Educação Ambiental não pode se limitar à apresentação de informações ecológicas ou a orientações individuais desvinculadas do contexto em que os estudantes vivem.

A Educação Ambiental Crítica amplia essa discussão ao considerar as dimensões históricas, sociais, econômicas e culturais dos problemas ambientais. Reigota (1994), Guimarães (2004) e Loureiro (2004) defendem propostas educativas que favoreçam a participação, a leitura crítica da realidade e a compreensão das relações entre sociedade e natureza. A Ecopedagogia, por sua vez, aproxima a sustentabilidade do cuidado, da solidariedade e da responsabilidade com a vida (Gadotti, 2008).

Nos anos iniciais, esses referenciais precisam ser relacionados a temas acessíveis à experiência das crianças. Resíduos, poluição, reciclagem, água, flora, conservação dos espaços compartilhados e convivência podem ser trabalhados como questões interdependentes. Dessa forma, a discussão ambiental deixa de ser apenas uma lista de comportamentos considerados corretos e passa a envolver participação, responsabilidade coletiva e reflexão sobre o cotidiano.

O problema que orientou este trabalho foi compreender de que maneira a Educação Am-

⁶Este trabalho é resultado das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na Universidade Santo Amaro (UNISA), com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



biental Crítica e a Ecopedagogia poderiam contribuir para as práticas de Ecocidadania desenvolvidas no PIBID. A relevância do relato está em registrar as possibilidades e os limites observados na atuação com a turma, bem como as aprendizagens construídas pelas licenciandas durante o processo.

Objetivos

O objetivo geral foi analisar as contribuições da Educação Ambiental Crítica e da Ecopedagogia para as atividades de Ecocidadania desenvolvidas com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental no contexto do PIBID.

Como objetivos específicos, buscou-se relacionar os referenciais teóricos às práticas realizadas; observar a participação das crianças nas atividades; discutir a inclusão como dimensão ética e social do cuidado; e refletir sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial docente.

Fundamentação Teórica

Ecopedagogia, cuidado e sustentabilidade

A Ecopedagogia propõe uma educação comprometida com a sustentabilidade da vida. Para Gadotti (2008), a sustentabilidade não se restringe à conservação de recursos naturais, pois envolve relações humanas, responsabilidade coletiva e formas de organização social. O cuidado com o planeta, nessa perspectiva, está ligado ao cuidado com a comunidade e com as condições que tornam a vida possível.

Essa compreensão dialoga com a pedagogia de Paulo Freire. Ao tratar a educação como prática ética e política, Freire (1987, 1996) destaca o diálogo, a participação e a reflexão sobre a ação. O estudante não é apenas receptor de orientações; participa da construção do conhecimento a partir de sua relação com o mundo e com outras pessoas.

No trabalho com crianças, o cuidado pode ser discutido a partir de situações concretas. O uso da água, a preservação da flora, o descar-

te de resíduos e a conservação dos espaços coletivos permitem relacionar atitudes individuais e responsabilidades compartilhadas. O material Ecocidadão, da Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo (São Paulo, 2014), serviu como referência para as atividades, que foram desenvolvidas a partir de uma perspectiva crítica e adaptadas ao contexto da turma.

Complexidade e educação ambiental crítica

Morin (2000, 2016) defende uma reforma do pensamento capaz de superar a fragmentação do conhecimento. Os problemas ambientais envolvem diferentes dimensões e não podem ser compreendidos de forma isolada. A relação entre seres humanos, outros seres vivos e recursos naturais exige uma leitura baseada na interdependência.

A Educação Ambiental Crítica trabalha com essa articulação. Reigota (1994) destaca a conscientização e a participação dos educandos; Guimarães (2004) questiona abordagens reducionistas e naturalizantes; e Loureiro (2004) relaciona a transformação ambiental à transformação das relações sociais. Em comum, esses autores defendem uma educação que ultrapasse a responsabilização exclusiva do indivíduo e favoreça a compreensão das causas e consequências dos problemas ambientais.

González Gaudiano (2001) aproxima a Educação Ambiental de uma alfabetização voltada à leitura crítica do mundo. Essa ideia contribui para compreender as atividades ambientais como práticas de diálogo e interpretação. Mais do que repetir orientações, os estudantes são convidados a relacionar os temas discutidos à realidade e a participar da construção de respostas coletivas.

Formação inicial docente e PIBID

A formação de professores requer articulação entre estudo, prática e reflexão. Freire (1996) ressalta que a prática docente crítica envolve pensar sobre o próprio fazer. Nesse



sentido, a presença das licenciandas na escola possibilitou observar as necessidades da turma, desenvolver atividades e analisar posteriormente os resultados e os limites das escolhas pedagógicas.

O PIBID constitui um espaço importante para esse processo porque aproxima universidade e escola pública. Os referenciais teóricos orientam a leitura das situações vividas, enquanto a experiência concreta exige que as propostas sejam revistas e contextualizadas. Essa relação entre teoria e prática contribui para uma formação docente mais atenta às dimensões pedagógicas, sociais, éticas e ambientais da educação.

Metodologia

O trabalho caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no contexto do PIBID. O campo de atuação foi a Escola Estadual Paulo Eiró, no município de São Paulo. Participaram das atividades 22 estudantes do 4º ano D do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 11 anos.

A atuação ocorreu durante aproximadamente um ano. O acompanhamento foi realizado por meio da observação participante e do desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental, especialmente ao tema da Ecocidadania. A reflexão sobre as práticas integrou o processo de formação das licenciandas.

As atividades abordaram resíduos, poluição, reciclagem, preservação da flora, conservação da água, cuidado com os espaços compartilhados e valorização da inclusão. Também foram consideradas diferentes formas de participação, com valorização da oralidade, do desenho, da escuta e da cooperação entre pares, de modo a incluir estudantes em diferentes momentos do processo de alfabetização.

A análise relacionou as situações observadas durante as intervenções aos referenciais da Educação Ambiental Crítica, da Ecopedagogia e do pensamento complexo. O objetivo não foi medir mudanças de comportamento, mas refletir sobre as possibilidades pedagógicas identifica-

das na experiência e sobre suas contribuições para a formação inicial docente.

Resultados e Discussão

Ecocidadania e ampliação da discussão ambiental

As atividades desenvolvidas permitiram aproximar os temas ambientais de situações presentes no cotidiano escolar e comunitário dos estudantes. As discussões sobre resíduos, poluição e reciclagem favoreceram relações entre consumo, descarte e responsabilidade coletiva. Com isso, a abordagem não permaneceu restrita à separação de materiais ou ao cumprimento de regras.

O trabalho com flora e água contribuiu para discutir a interdependência entre a vida humana, os demais seres vivos e os recursos naturais. Essa articulação aproxima-se do pensamento complexo de Morin (2000, 2016), pois reúne temas que poderiam ser apresentados de forma separada e permite compreender suas relações.

Observou-se aumento da participação oral, interesse pelas discussões e maior capacidade de relacionar os conteúdos a situações concretas. Esses resultados são compatíveis com a proposta de Reigota (1994), segundo a qual a Educação Ambiental deve favorecer participação e reflexão crítica, e não apenas transmitir informações.

Ao longo do processo, a Ecocidadania passou a ser trabalhada para além de atitudes individuais. As intervenções relacionaram preservação ambiental, participação social, ética e responsabilidade coletiva. Esse movimento dialoga com Gadotti (2008), para quem a sustentabilidade envolve também as relações estabelecidas entre as pessoas e a comunidade.

Apesar dos avanços, algumas compreensões permaneceram simplificadas e associadas principalmente à reciclagem ou à preservação da natureza. Esse limite indica que a formação de uma consciência ambiental crítica demanda continuidade. Concepções construídas social-



mente não se modificam por meio de uma única atividade ou de um projeto isolado.

Inclusão como dimensão do cuidado

A experiência também evidenciou a relação entre Ecocidadania e inclusão. Em algumas intervenções, as dinâmicas foram reorganizadas para que estudantes em processo de alfabetização pudessem contribuir por meio da oralidade ou de desenhos. A escuta e a cooperação entre pares ampliaram as possibilidades de participação.

Essa reorganização aproximou o cuidado ambiental do cuidado com o outro. Na perspectiva da Ecopedagogia, sustentabilidade e ética não podem ser separadas. Respeitar diferentes ritmos de aprendizagem e criar condições para que todos participem tornou-se parte do próprio trabalho com a Ecocidadania.

A inclusão, nesse contexto, não apareceu como um tema paralelo às questões ambientais. Ela integrou a discussão sobre responsabilidade coletiva, colaboração e respeito às diferenças. A experiência mostrou que uma prática pedagógica comprometida com o cuidado precisa considerar tanto o conteúdo desenvolvido quanto as condições de participação dos estudantes.

Contribuições para a formação inicial docente

Para as licenciandas, o projeto possibilitou relacionar os referenciais estudados na universidade às decisões tomadas durante as intervenções. A Educação Ambiental Crítica ajudou a evitar uma abordagem exclusivamente comportamental; a Ecopedagogia ampliou o significado do cuidado; e o pensamento complexo favoreceu a compreensão das relações entre os temas trabalhados.

A experiência também reforçou a necessidade de analisar a própria prática. Observar a participação dos estudantes e reorganizar as dinâmicas quando necessário fez parte do processo formativo. O planejamento foi compreendido como uma orientação que precisa dialogar com as respostas e as necessidades da turma.

O PIBID favoreceu essa aprendizagem ao permitir a permanência das licenciandas no cotidiano escolar durante um período prolongado. A continuidade da atuação possibilitou reconhecer possibilidades, dificuldades e limites das práticas desenvolvidas, fortalecendo a compreensão da docência como atividade reflexiva, ética e situada.

Considerações Finais

A experiência analisada mostrou que a Ecocidadania pode ser trabalhada nos anos iniciais como uma proposta que articula Educação Ambiental, participação, inclusão e responsabilidade coletiva. As atividades sobre resíduos, poluição, reciclagem, água, flora e cuidado com os espaços compartilhados contribuíram para ampliar a discussão ambiental e relacioná-la ao cotidiano dos estudantes.

Os resultados indicaram aumento da participação oral, interesse pelos temas e estabelecimento de relações entre as atividades e situações concretas. Também evidenciaram que o cuidado com o ambiente inclui o cuidado com as pessoas. A valorização da oralidade, do desenho, da escuta e da cooperação entre pares ampliou as possibilidades de participação de estudantes em diferentes momentos da alfabetização.

Para a formação inicial docente, o PIBID possibilitou a aproximação entre teoria e prática, além da reflexão sobre as escolhas pedagógicas. As licenciandas puderam observar a turma, desenvolver intervenções e analisar os limites do próprio trabalho. Esse percurso contribuiu para compreender a docência como prática comprometida com a formação integral dos estudantes.

Como o relato se refere a uma única turma e a um contexto específico, não se pretende generalizar os resultados. A permanência de compreensões simplificadas sobre sustentabilidade reforça a necessidade de continuidade das ações. Estudos posteriores podem acompanhar esse processo ao longo do tempo e aprofundar as relações entre Ecocidadania, consumo, desigualdade social e formação ambiental nos anos iniciais.



Declaração de uso de inteligência artificial

Foi utilizada o uso de inteligência artificial como ferramenta de apoio à reorganização de trechos previamente redigidos e à adequação às diretrizes da revista. A ferramenta não foi utilizada para produzir dados empíricos. As autoras e os orientadores revisaram integralmente o texto e assumem responsabilidade por seu conteúdo, suas interpretações e suas conclusões.

Referências

1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
2. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
3. GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição crítica à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
4. GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar. **¿Cómo sacar del coma a la educación ambiental? La alfabetización: un posible recurso pedagógico-político**. Ciencias Ambientales, San José, v. 22, p. 15-23, 2001.
5. GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica**. São Paulo: Cortez, 2004.
6. LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
7. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
8. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
9. MORIN, Edgar. **O ano I da era ecológica: a Terra depende do homem que depende da Terra**. Lisboa: Instituto Piaget, 2016.
10. REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
11. SÃO PAULO (Estado). **Secretaria do Meio Ambiente**. Ecocidadão. 3. ed. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, 2014. (Cadernos de Educação Ambiental, 2).