UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIDA REZENDE DO AMARAL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DIALÓGICA E A COLETA SELETIVA NO CONTEXTO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

CÁCERES-MT

2026

ELIDA REZENDE DO AMARAL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DIALÓGICA E A COLETA SELETIVA NO CONTEXTO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Sandro Benedito Sguarezi.

Coorientador professor Dr. Vilmar Pereira Alves

CÁCERES-MT

2026

© by Elida Rezende do Amaral, 2025.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

3) A485e Amaral, Elida Rezende do.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DIALÓGICA E A COLETA SELETIVA NO CONTEXTO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS / Elida Rezende do Amaral. - Cáceres, 2026.
127f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Sandro Benedito Sguarezi.
Coorientador: Vilmar Alves Pereira.

1. Educação Popular. 2. Educação Ambiental Popular. 3. Educação Infantil. 4. Catadores/as de materiais recicláveis. I. Sguarezi, Sandro Benedito. II. Pereira, Vilmar Alves. III. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 502.12:37

ELIDA REZENDE DO AMARAL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DIALÓGICA E A COLETA SELETIVA NO CONTEXTO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Sandro Benedito Sguarezi (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

Dr. Vilmar Alves Pereira (Coorientador – PPGEdu/UNEMAT)

Dr. Laudemir Luiz Zart (Membro Interno– PPGEdu/UNEMAT)

Dr. Mário Ricardo Guadagnin (Membro Externo –UNESC)

Dr. Edson Caetano (Membro Externo - UFMT)

Drª. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 17/03/2026

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos dezessete dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às dezenove horas, realizou-se de maneira hibrida (remotamente na sala Meet Link da videochamada: https://meet.google.com/ism-gzap-xpbda) a banca de Apresentação Pública de Defesa da Dissertação de Mestrado, da mestranda **ELIDA REZENDE DO AMARAL**, intitulada: **EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DIALÓGICA E A COLETA SELETIVA NO CONTEXTO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS.** A Banca examinadora foi constituída pelo Prof. Dr. Sandro Benedito Sguarezi orientador, coorientada pelo Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira. Pelo Prof. Dr. Mário Ricardo Guadagnin, avaliador Externo, pelo Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart, avaliador Interno e Professora Drª. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk avaliadora suplente interna, e o Prof. Dr. Edson Caetano avaliador suplente externo. Após apresentação da discente e arguição dos membros da banca o trabalho foi considerado **APROVADO**, devendo a mestranda proceder às adequações recomendadas pela banca. Ao final foi lavrada a presente ata, que segue assinada por mim, Prof. Dr. Sandro Benedito Sguarezi e pelos membros titulares da banca examinadora.

Observações da Banca Examinadora:
Aprovada com louvor.

gov.br Documento assinado digitalmente
SANDRO BENEDITO SGUAREZI
Data: 01/04/2026 10:34:LO-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Sandro Benedito Sguarezi - Orientador(a)
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Prof. Dr. Mário Ricardo Guadagnin – Avaliador Externo
Parque Tecnológico Itaipu Binacional

Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart – Avaliador Interno
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Dedico esta dissertação à minha família (marido e filha), pelo amor, companheirismo e paciência nesse processo. À Secretaria Municipal de Educação por conceder tempo para qualificação de seus servidores. Aos colegas educadores e gestores da educação infantil da EMEI Frei Grignion, pela parceria e contribuição na pesquisa. Aos catadores e catadoras de materiais recicláveis da ASCARC, cuja luta e saberes populares me inspiraram profundamente.

Agradeço, primeiramente ao Deus Pai, Filho e Espírito Santo, que esteve comigo em todos os momentos desse processo, desde a primeira sementinha plantada em meu coração até a realização deste sonho. O único que participou em tempo integral de minhas angústias e dificuldades e ao mesmo tempo foi meu refúgio e minha força. Sem Ele nada disso seria possível.

À minha amada família, meu porto seguro. Em especial ao meu marido Vinícius, pela paciência, pelo carinho, pela compreensão diante da minha ausência em tantos momentos. À minha princesinha Lorena, que aprendeu, mesmo sem entender muito, a esperar.

Ao meu orientador professor Dr. Sandro Sguarezi, pela oportunidade, pela confiança, respeito e dedicação na orientação.

Ao meu coorientador professor Dr. Vilmar Alves Pereira, que atendeu ao nosso pedido e somou a nós trazendo contribuições enriquecedoras para a nossa pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação, pela dispensa para qualificação de seus servidores, bem como à equipe pedagógica da mesma pela acolhida, pelo diálogo e pelo apoio fundamental ao longo da pesquisa.

Aos colegas educadores e gestores da EMEI Frei Grignion, pela participação e contribuições nos diálogos presentes na pesquisa.

Aos catadores e catadoras de materiais recicláveis da ASCARC, que compartilharam seus saberes populares e histórias com tamanha generosidade, mostrando a importância da cooperação, da solidariedade e do cuidado com o ambiente.

Aos colegas de estudo, que foram primordiais com gestos e palavras de incentivo e encorajamento. Nosso lema era: ninguém larga mão de ninguém.

Sou grata também ao corpo docente do PPGEdu pelo ensino, encorajamento e oportunidades de diálogo no processo da pesquisa.

Agradeço ainda a banca examinadora que trouxe grandes contribuições para a aprimoramento da pesquisa.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Paulo Freire, 1987.

RESUMO

A pesquisa intitulada Educação Ambiental Popular na Educação Infantil: perspectiva dialógica e a coleta seletiva no contexto de catadores de materiais recicláveis fundamenta-se na epistemologia do materialismo histórico-dialético e adota como categoria de investigação a prática social, com ênfase nas rodas de conversa realizadas com educadores da educação infantil e com catadores/as de materiais recicláveis, bem como, análise do Projeto Político Pedagógico da escola participante. A investigação busca compreender de que forma os saberes populares produzidos pelos catadores/as podem contribuir para práticas pedagógicas críticas e emancipatórias na educação infantil, aproximando a escola do território. A pesquisa fundamenta-se epistemologicamente no materialismo histórico dialético, apresenta uma abordagem qualitativa com foco na pesquisa-ação. Enquanto instrumentos teóricos-metodológicos, realizamos uma revisão bibliográfica, rodas de conversa, entrevista semiestruturada, análise documental do projeto político pedagógico e análise de dados. Os resultados indicam que a inclusão dos catadores e catadoras no processo educativo amplia a visão das crianças sobre a sustentabilidade, cidadania e justiça ambiental, ao mesmo tempo em que valoriza os sujeitos historicamente invisibilizados. Constatou-se ainda que a escola, ao dialogar com esses saberes, fortalece uma prática pedagógica comprometida com os princípios de solidariedade, cooperação, respeito ao meio ambiente, transformação social e com a superação das desigualdades. Considerando os resultados desta pesquisa, inferimos que a Educação Ambiental Popular, quando articulada à Educação Infantil, permite construir um caminho promissor para promover a consciência crítica desde a primeira infância, enraizada na realidade dos territórios e nas lutas sociais, reafirmando a escola como espaço de resistência, diálogo e emancipação.

Palavras-Chave: Educação Popular. Educação Ambiental Popular. Educação Infantil. Catadores/as de materiais recicláveis.

ABSTRACT

The research entitled "Popular Environmental Education in Early Childhood Education: a dialogical perspective and selective waste collection in the context of recyclable material collectors" is based on the epistemology of historical-dialectical materialism and adopts social practice as a category of investigation, with an emphasis on discussion circles held with early childhood educators and recyclable material collectors, as well as an analysis of the Political Pedagogical Project of the participating school. The investigation seeks to understand how the popular knowledge produced by the collectors can contribute to critical and emancipatory pedagogical practices in early childhood education, bringing the school closer to the territory. The results indicate that the inclusion of collectors in the educational process broadens children's vision of sustainability, citizenship, and socio-environmental justice, while valuing historically marginalized subjects. It was also found that the school, by engaging with this knowledge, strengthens a pedagogical practice committed to the principles of solidarity, cooperation, respect for the environment, social transformation, and overcoming inequalities. Considering the results of this research, we infer that Popular Environmental Education, when articulated with Early Childhood Education, allows for the construction of a promising path to promote critical awareness from early childhood, rooted in the reality of the territories and in social struggles, reaffirming the school as a space of resistance, dialogue, and emancipation.

Keywords: Popular Education. Popular Environmental Education. Early Childhood Education. Recyclable material collectors.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASCARC DO PANTANAL – Associação de Catadores de Materiais Recicláveis do Pantanal – MT
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASA – Cooperação, Autogestão, Solidariedade e Ação Econômica
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COOPERSSOL – Cooperativa de Consumo Solidário e Sustentável
COOPERTAN – Cooperativa de Produção de Materiais Recicláveis de Tangará da Serra
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EA – Educação Ambiental
EAC – Educação Ambiental Crítica
EAP – Educação Ambiental Popular
EES – Empreendimentos Econômicos Solidários
EI – Educação Infantil
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EPA – Educação Popular e Autogestão
EP – Educação Popular
ES – Economia Solidária
GDRS – Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional Sustentável e as Transformações no Mundo do Trabalho
IOCASS – Incubadora de Organizações Coletivas Autogeridas, Solidárias e Sustentáveis
ITCPS – Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares
MHD – Materialismo Histórico-Dialético
MNCMR – Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NECOMT – Núcleo de Pesquisa, Extensão e Estudos da Complexidade no Mundo do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PNRS – Política Nacional de Resíduos Sólidos
PPGedu – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico

REPITES – Rede de Pesquisa, Inovação e Tecnologia Social em Gestão de Resíduos Sólidos, Sustentabilidade e Economia Solidária

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNITRABALHO – Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções encontradas na Base de dados da Capes---------- 31

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interfaces entre Educação Ambiental Popular, Educação Infantil, Catadores/Associações, Projeto Político-Pedagógico e Economia Solidária & Autogestão. 25

Figura 2– Fluxograma das etapas da análise de conteúdo utilizadas na pesquisa, com base em Bardin (2016). 34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resultado da busca com a palavra-chave “Educação Ambiental Popular” ------- 29
Quadro 2- Resultado da busca com a palavra-chave “Educação Infantil” ---------- 30
Quadro 3- Resultado da busca com a palavra-chave “Educação Ambiental na Infância” ---------- 30
Quadro 4- Resultado da busca com a palavra-chave “Catadores de Materiais Recicláveis” ---------- 31
Quadro 5- Síntese dos conceitos de Educação Popular, Educação Ambiental Crítica e Educação Ambiental Popular ---------- 55
Quadro 6 - Síntese dos conceitos de Economia Solidária e autogestão ---------- 72
Quadro 7- Concepção de Infância; Visão da Criança; Adultocentrismo; Cultura Infantil; Direitos da Criança; Implicações para a Educação Infantil e Dimensão Ética e Política ---- 79
Quadro 8- Quadro resumo-analítico---------- 107

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Roda de conversa com professor/as---------- 94
Fotografia 2- Práticas pedagógicas realizadas pelos catadores ---------- 100
Fotografia 3-Roda de conversa com os catadores/as---------- 101
Fotografia 4- Roda de conversa com os catadores, um dos momentos da fala da Cristiane ---------- 101
Fotografia 5- Fachada da Associação de Catadores/as de Materiais Recicláveis ASCARC ---------- 102
Fotografia 6- Práticas Pedagógicas-visita dos catadores/as na instituição de educação infantil ---------- 104
Fotografia 7- Fala do catador Arison---------- 105
Fotografia 8- Fala do sr. Argemiro (Miro) ---------- 106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS - O CHÃO QUE SUSTENTA A PESQUISA 37
2.1 Educação Popular: dialogicidade da práxis ambiental popular na educação infantil a partir da perspectiva freiriana 37
2.2 Educação Ambiental Crítica e Educação Ambiental Popular: possibilidades de transformação e emancipação 46
2.3 Educação Ambiental Popular na Educação Infantil: perspectivas transformadoras e emancipadoras 50
3. PRÁTICAS POPULARES E EDUCAÇÃO POPULAR: AS EXPERIÊNCIAS VIVAS QUE INSPIRAM AS ESCOLAS 57
3.1 Economia solidária como alternativa ao modelo capitalista 57
3.2 Autogestão com Prática Educativa 60
3.3 Experiências de autogestão no Brasil e sua interface com a educação 65
3.4 Catadores/as de materiais recicláveis: sujeitos socioambientais e as práticas pedagógicas emancipatórias. 72
4. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO COM O TERRITÓRIO 78
4.1 O Projeto Político-Pedagógico como mediador entre currículo, território e saberes populares 80
4.2 A escola de educação infantil e os Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis: Saberes do Território em diálogo 87
5- DIÁLOGOS E CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA PESQUISA: RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES 92
Categoria 1: Compreensão de educação ambiental 97
Categoria 2: Projetos estruturantes e participação popular. 98
Categoria 3: O PPP e a educação ambiental popular 98
Categoria 4: Contradições e possibilidades 98
6 CONSIDERAÇÕES 109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 113
APÊNDICES A - QUESTÕES SEMI ESTRUTURADAS 120

APÊNDICES B - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS..... 121
ANEXOS A- PARECER CONSUBSTANCIADO..... 122

INTRODUÇÃO

A crise socioambiental, que é compreendida como uma crise civilizatória, causada pelo modo de produção capitalista, que não respeita a relação entre ser humano e natureza, tendo como lógica o acúmulo do capital, subordinando a vida, o trabalho e os recursos naturais à mercantilização. Essa crise é estrutural e evidencia a impossibilidade de dissociar os problemas ambientais das dimensões econômicas, políticas e sociais (Freitas; Freitas, 2014).

De acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA, 2024), todos os anos, cerca de 2,3 bilhões de toneladas de resíduos sólidos urbanos são geradas no mundo, e o relatório alerta que esse índice pode aumentar para 3,8 bilhões de toneladas até 2050.

A atividade dos catadores e catadoras de materiais recicláveis acompanha o processo de urbanização e industrialização, consolidando-se como uma alternativa de sobrevivência diante da exclusão do mercado formal de trabalho.

Desde a segunda metade do século XX, milhares de homens e mulheres encontram na catação de resíduos um meio imediato de garantir renda, ainda que em condições precárias e quase sempre invisibilizados pelo poder público. A trajetória de luta e resistência dos catadores tem apontado caminhos para a conquista de reconhecimento social, político e econômico, sobretudo a partir da organização coletiva em cooperativas e associações, que se afirmam com espaços de solidariedade, autogestão e justiça socioambiental (Moura e Fé, 2011).

Nesse cenário, os catadores e catadoras em diferentes estados e municípios do Brasil encontram na catação de materiais recicláveis uma possibilidade de trabalho e renda ao reintroduzir esses resíduos no ciclo produtivo, colaborando diretamente na economia circular e, acima de tudo, contribuindo para sustentabilidade ambiental e para a construção de uma sociedade que reconheça o valor da vida, da cooperação e da responsabilidade coletiva diante da crise socioambiental.

Esses sujeitos dispõem de saberes populares que ensinam à sociedade que a transformação social e ambiental nasce da prática solidária e do cuidado com a vida, possibilitando caminhos de resistência e esperança para um futuro mais justo e sustentável.

No Brasil, apesar dos avanços trazidos por meio da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS, Lei nº 12.305/2010), a coleta seletiva ainda enfrenta muitos desafios. Um estudo bibliométrico realizado por Ribeiro *et.al.* (2021) identificou 447 artigos publicados sobre o tema entre 2000 e 2021, revelando que a maior parte da produção acadêmica permanece voltada para análises técnicas e quantitativas. Embora essas análises (técnicas e quantitativas) contribua para

o aprimoramento da gestão dos resíduos, evidencia também uma lacuna quanto à ausência de olhares voltados às práticas cotidianas e aos saberes construídos pelos catadores e catadoras de materiais recicláveis. São eles que, mesmo tendo seu trabalho invisibilizado e precário, sustentam a coleta seletiva no país e, ao mesmo tempo, produzem conhecimentos que podem dialogar com a educação ambiental popular.

Esta dissertação se propõe a valorizar as práticas desses sujeitos que servem de inspiração pedagógica para a educação infantil e como contribuição para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e ambientalmente sustentável.

Partindo desse pressuposto, a proposta de pesquisa busca analisar as contribuições dos saberes das associações de catadores e catadoras de materiais recicláveis para a construção de um Projeto Político-Pedagógico emancipatório na Educação Infantil, por meio da concepção da Educação Ambiental Popular.

A relevância desta investigação se deu pela possibilidade de contribuir com o diálogo entre os princípios educativos da Educação Ambiental Popular na experiência das organizações de Catadoras/es de Materiais Recicláveis em Cáceres-MT e a construção/reformulação do projeto político-pedagógico que integre os saberes desses catadores e catadoras ao processo educativo infantil, fortalecendo valores de solidariedade, cooperação e respeito ao meio ambiente.

A prática das associações de catadores e catadoras de materiais recicláveis revela uma importante articulação entre a Educação Ambiental Popular, a Economia Solidária e a Autogestão. Essas práticas, quando organizadas de maneira horizontal, não apenas geram trabalho e renda por meio da coleta seletiva, mas também constituem espaços pedagógicos nos quais se vivenciam os saberes críticos sobre meio ambiente, cidadania e direitos sociais (Freire, 1996; Guimarães, 2004).

Tais práticas, inseridas numa lógica contra hegemônica, desafiam o modelo capitalista de consumo e descarte, promovendo uma educação ambiental enraizada na realidade popular, que valoriza a experiência, o diálogo e a ação coletiva. Nesse sentido, a atuação dessas associações contribui para a construção de uma economia baseada na solidariedade e na cooperação, evidenciando que a autogestão é, ao mesmo tempo, uma estratégia de resistência e uma proposta de transformação social e ecológica (Singer, 2002; Gaiger, 2004; Sguarezi, 2020; Souza, Zart 2023).

Esses princípios advêm da educação popular, inspirada a partir da pedagogia de Paulo Freire. Tais princípios vêm de encontro com os modelos tradicionais, bancários e autoritários

de ensino, entendendo a educação como um processo dialógico, coletivo e contextualizado. Nesse sentido, ao pensar a educação popular, suas origens e concepções, lembramos inicialmente das experiências históricas dos trabalhadores na Europa como enfrentamento do capital e reconhecer sua contribuição na emancipação e transformação social dos trabalhadores

No entanto, a origem da educação popular se dá muito antes da Revolução Industrial iniciada na Inglaterra no século XVIII. Brandão (2012), em "O que é educação popular?", descreve a origem e o desenvolvimento do saber humano como parte essencial da nossa evolução biológica, social e cultural.

Brandão (2012), destaca que desde tempos remotos, a educação sempre existiu imersa na vida cotidiana: no trabalho, nos rituais e nas relações sociais. Os mais velhos ensinavam os mais novos enquanto caçavam, pescavam, construíam ou celebravam rituais. Era um ensino natural, comunitário, essencial para a formação de cada pessoa e para a preservação da cultura do grupo.

Somente mais tarde, com o surgimento das cidades e da civilização, a educação começou a ser separada das outras práticas sociais e institucionalizada nas escolas. Antes disso, a transmissão de saber era coletiva, partilhada e profundamente ligada ao viver em comunidade; essa era a essência da chamada educação popular.

Já em meados do século passado, a educação popular, no sentido político, social e econômico, ganha destaque pelas experiências socialistas na Europa, pelo pensamento pedagógico socialista na América Latina com forte influência do educador Paulo Freire que a defendeu como uma forma de ensino voltada para a libertação, a consciência crítica e a valorização do saber da comunidade (Paludo, 2012).

Nesse viés, a autogestão também surge da luta da classe trabalhadora europeia com o modo de produção capitalista. Surge, enquanto movimento de resistência e de protagonismo dos trabalhadores daquela época. Hoje é referência dentro dos Empreendimentos Econômicos Solidários (EES), nos quais não existem patrões e empregados. Esses processos de produção e das relações de trabalho são complexos, daí a importância de alinhar um diálogo com a Educação Popular (Sguarezi, 2020).

Nessa dicotomia trabalho e capital, que os EES corroboram para uma economia solidária e sustentável, contribuindo para uma educação ambiental pautada numa compreensão crítica, ao contrário do que é proposto, por exemplo, pela Educação para Desenvolvimento Sustentável, que de acordo com análise de especialistas, estão mitigando a EA, além de aliar-se ao mercado capitalista, afastando-se de uma conscientização crítica e emancipatória (Pereira; Zitkoski, 2023)

Ao entender a importância da articulação entre organizações de catadoras e catadores e instituições de ensino para tratar da questão socioambiental e suas especificidades, para trabalhar as relações entre natureza e sociedade por meio dos pressupostos epistemológicos da educação ambiental crítica, o educador contribui para o auge do processo educativo, ou seja, o momento em que os sujeitos apropriam-se dos instrumentos culturais, dos conhecimentos e incorporam-nos na vida cotidiana transformando em ferramentas de luta pela construção de uma sociedade mais consciente nos aspectos político, econômico, social e ambiental, o que Saviani (2007) discute como "educação das consciências", relacionando a atividade com a realidade concreta no contexto de uma pedagogia histórico-crítica.

Esta pesquisa sobre Educação Ambiental Popular na Educação Infantil em Cáceres/MT, baseada nas práticas de catadores/as e nos princípios da educação popular freiriana, busca analisar as concepções, o contexto histórico e as práticas socioambientais das organizações de recicladores. Além disso, pretende identificar como essas organizações podem contribuir para inserir a educação ambiental popular no currículo da educação infantil.

Considera-se que tais práticas enriquecem as propostas pedagógicas ao fomentar o senso crítico por meio da sustentabilidade e da inclusão social, reconhecendo que catadores e catadoras de materiais recicláveis desempenham papel relevante no gerenciamento dos resíduos sólidos (Soares, 2021). Essas experiências favorecem a formação cidadã desde a infância. A integração desses conhecimentos à educação infantil pode fortalecer princípios como solidariedade, cooperação, autonomia e respeito ao ambiente, valores presentes também na educação popular e na economia solidária.

Para compreender um pouco mais a intencionalidade de investigar essa interlocução, é importante contextualizar que a escolha do tema desta pesquisa está profundamente vinculada à trajetória formativa, profissional e política enquanto pesquisadora, marcada, desde o início, pela vivência na escola do campo e pela militância em defesa de uma educação comprometida com a realidade e as lutas das classes populares.

Nascida e criada no meio rural, iniciei meus estudos em uma escola do campo organizada em classes multisseriadas, em um contexto no qual a educação infantil ainda não se fazia presente como direito assegurado. Aos sete anos de idade, fui alfabetizada em uma sala que reunia estudantes da antiga primeira à quarta série, experiência que marcou de forma significativa minha relação com a escola, com o conhecimento e com os processos educativos coletivos.

Minha trajetória escolar seguiu majoritariamente vinculada à educação do campo. Cursei apenas o 2º ano do ensino médio em uma escola urbana, retornei ao campo para concluir o ensino médio em um assentamento de reforma agrária. Ao término do 3º ano do ensino médio, desloquei-me para a cidade de Cáceres, onde cursei a graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Ao concluir a graduação, retornei ao mesmo território e à mesma escola na qual havia finalizado o ensino médio, agora na condição de professora.

O território do qual me refiro é uma escola do campo na região de fronteira, Brasil/Bolívia, mais especificamente há 70 km da cidade de Cáceres. A escola atendia filhos de assentados da reforma agrária (mas não organizados por movimentos sociais). Faço essa menção por considerar que as ações desenvolvidas nem sempre tinham foco na coletividade, na democracia, não havia formação política pensando num bem comum, na sustentabilidade.

Ao participar das reuniões de associação da comunidade da qual pertencia, percebia que havia pouca educação política dos membros da associação/comunidade, observava que desconheciam a importância da organização política para realizar as demandas da associação de moradores. Todo trabalho realizado era desgastante, pela falta de conscientização política.

Enfim, as tomadas de decisões nem sempre eram democráticas. Isso me entristecia, e por ser nova em idade, nem sempre era ouvida, pois, não tinha a experiência dos membros da associação. Observava ainda que as decisões eram voltadas para o "desenvolvimento", palavra aparentemente tão apreciável, mas que esconde sua real intenção, degradação ambiental em prol do capital.

Esses aspectos destacados acima me permitem uma aproximação com o olhar que possuo sobre a escola. Lá no espaço onde deveria acontecer a formação integral do sujeito. Ao deparar-me com o currículo da escola, compreendi que precisava uma abordagem mais aprofundada e crítica quanto à educação ambiental presente no livro didático e trabalhado na escola. No passado, a abordagem do ensino limitava-se a transmitir e ensinar os três R's da sustentabilidade: reduzir, reutilizar e reciclar. Isso era realizado sem considerar criticamente os impactos ambientais, econômicos e sociais do consumismo.

No percurso, enquanto professora de escola do campo, a Unemat, por meio de projetos de extensão, alcançou nosso território com formações para professores voltadas à Educação do Campo, formações para a comunidade sobre agricultura familiar. Esses movimentos nos permitiram entender nosso papel enquanto educadores, mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Com as leituras e a participação em encontros e diálogos acerca das temáticas

dos movimentos sociais, pude me constituir e, como diz Paulo Freire, contínuo constituindo-me no processo de transformação social.

Mesmo diante das limitações estruturais impostas às escolas do campo, as questões ambientais sempre permeavam minha prática docente, agora, não com olhar somente conservacionista, mas com olhar mais crítico aos problemas concretos do território e da vida cotidiana em que estava inserida. Entretanto, por motivos de ordem pessoal, passei a atuar na cidade, ingressando como professora da educação infantil na rede pública municipal.

Foi nesse contexto que tive a oportunidade de cursar, como aluna especial, a disciplina de Educação Popular e Autogestão do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNEMAT), experiência formativa que ampliou significativamente meu olhar sobre os processos educativos não escolares e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por movimentos sociais, neste contexto, as associações de catadores e catadoras de materiais recicláveis.

Durante a experiência, percebi uma presença significativa de mulheres, em sua maioria, negras e periféricas. Mulheres que historicamente são invisibilizadas diante de uma sociedade patriarcal, machista. Na educação, mais especificamente na educação infantil, não é diferente, a maioria das profissionais são mulheres. E muitas vezes vistas apenas como assistencialistas, subvalorizadas, mais um indício da colonialidade de gênero conforme Maria Lugones (2008). Trabalhadoras que lutam para se manterem e sustentarem suas famílias de maneira digna. Sabem da força que têm e que juntas e organizadas podem conquistar seus espaços mesmo diante de uma sociedade ainda doutrinada pela colonialidade de poder, do saber (Aníbal Quijano, 2005) e do gênero (María Lugones, 2008).

O contato com as associações de catadores e catadoras de materiais recicláveis foi fator decisivo para a construção do objeto desta pesquisa. Ao conhecer as experiências de autogestão, economia solidária e organização coletiva desses atores da cadeia de reciclagem identifiquei nelas um importante campo de saberes, práticas educativas e experiências formativas profundamente articuladas à Educação Ambiental Popular.

Como atuo como professora da educação infantil, vislumbrei a possibilidade de estabelecer diálogos entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos catadores e catadoras e as práticas pedagógicas dos professores/as da educação infantil, compreendendo esses atores como educadores do território e produtores de conhecimentos socialmente relevantes.

A presença de múltiplos campos teóricos nesta dissertação, como educação popular, economia solidária, autogestão, educação ambiental popular e educação infantil, não resulta de

uma escolha aleatória, mas expressa a minha constituição enquanto educadora da educação infantil, educadora do campo, militante das causas sociais e integrante de grupos de pesquisas comprometido com os movimentos sociais e com a transformação das realidades socioambientais como é o caso do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Estudos da Complexidade no Mundo do Trabalho (NECOMT), Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional Sustentável e as Transformações no Mundo do Trabalho (GDRS) e da Incubadora de Organizações Coletivas Autogeridas, Solidárias e Sustentáveis (IOCASS).

Soma-se a isso o fato de que esta pesquisa se desenvolve no contexto de afastamento para Licença-Qualificação Profissional (LQP), o que reforça o compromisso ético e político de produzir conhecimentos que contribuam efetivamente com a educação básica do município ao qual estou vinculada.

Ao aproximar o olhar para a realidade desses atores surgiram alguns estranhamentos que atravessam essa pesquisa, como, o que tem em comum campos que num primeiro momento, parecem tão distintos como a educação infantil, a educação ambiental popular e a economia solidária protagonizada por catadores/as de materiais recicláveis? De que maneira a educação ambiental popular dialoga com a educação infantil? Que saberes emergem do encontro entre crianças pequenas e catadores de materiais recicláveis? Como as práticas desenvolvidas no âmbito da economia solidária podem contribuir para processos pedagógicos críticos e emancipatórios na educação infantil? E, ainda, como esses diferentes atores compreendem e ressignificam o ambiente a partir de suas experiências e práticas pedagógicas? Institucionalmente, esses campos costumam ser pensados de forma separada, ocupando lugares distintos nas políticas públicas, na produção acadêmica e nas práticas pedagógicas.

Essa separação, portanto, é imposta pelo próprio campo científico; no entanto, percebemos possibilidades reais de diálogo entre esses saberes e práticas. Assumindo esse estranhamento como ponto de partida, esta pesquisa compreende que o aparente atrito entre esses campos não constitui um obstáculo, e sim uma potência pedagógica, política e epistemológica. Onde, a articulação entre educação infantil, educação ambiental popular e economia solidária emerge como uma possibilidade de diálogo entre atores, territórios e saberes, capazes de ampliar a compreensão sobre os processos educativos que se constroem para além dos espaços escolares formais.

Todos esses fatores referenciados nos parágrafos anteriores contribuíram para que, em vez de pensar os campos separados, pensássemos na conexão desses campos e colocássemos os sujeitos em diálogo e olhássemos para como as crianças entendem o processo de

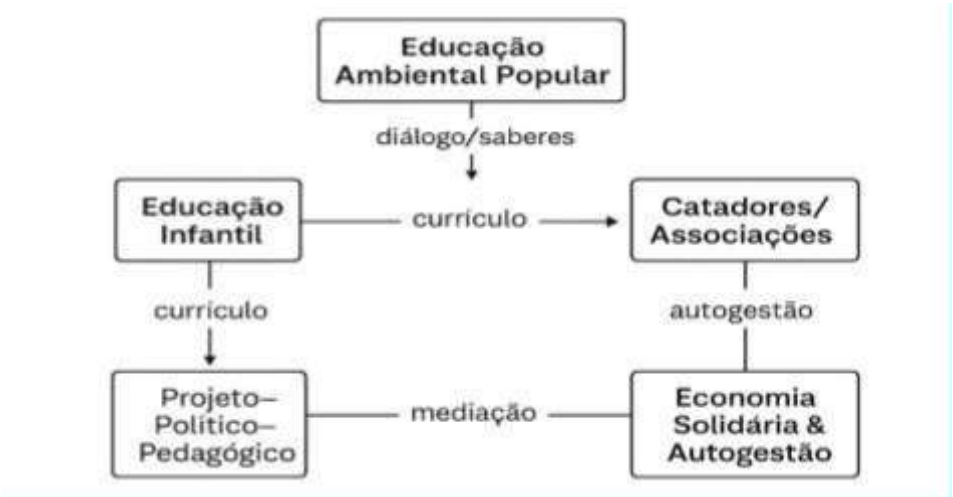
compreender o ambiente, as atividades dos catadores em relação às práticas pedagógicas ambientais e como os próprios catadores compreendem as crianças. A conexão de todos esses elementos é o que diferencia minha pesquisa.

Assim, ao articular esses diferentes elementos, a presente dissertação busca não apenas aprofundar debates teóricos, mas também oferecer subsídios para práticas pedagógicas críticas e emancipadoras na educação infantil, reconhecendo os catadores e catadoras de materiais recicláveis como atores históricos, educadores populares e protagonistas na construção de alternativas socioambientais no território.

A pesquisa se desenvolve a partir do diálogo entre três espaços de pedagógicos fundamentais: a universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento científico; a instituição de educação infantil (EI) como lugar de formação humana; e o território, compreendido como espaço vivo de saberes, lutas e experiências construídas pelos sujeitos populares, no caso desta dissertação, os catadores e catadoras e materiais recicláveis.

A pesquisa se desenvolve a partir do diálogo entre três espaços de pedagógicos fundamentais: a universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento científico; a instituição de educação infantil como lugar de formação humana; e o território, compreendido como espaço vivo de saberes, lutas e experiências construídas pelos sujeitos populares, no caso desta dissertação, os catadores e catadoras e materiais recicláveis.

Figura 1 – Interfaces entre Educação Ambiental Popular, Educação Infantil, Catadores/Associações, Projeto Político-Pedagógico e Economia Solidária & Autogestão



Representação esquemática das inter-relações entre os eixos centrais da pesquisa, evidenciando os fluxos de diálogo, currículo, mediação institucional e práticas de autogestão

que articulam saberes populares, práticas pedagógicas e dinâmicas socioambientais no território.

É nesse entrelaçamento que se constitui esse presente estudo, reconhecendo que o conhecimento se produz no encontro, na escuta e na valorização das múltiplas vozes que constituem a realidade socioambiental investigada.

Diante desse contexto, a pesquisa se constrói a partir de indagações:

- De que maneira a Educação Ambiental Popular pode se materializar na Educação Infantil, tendo em vista as especificidades das infâncias e dos territórios em que estão inseridas?

- Como os saberes, as práticas pedagógicas e as experiências dos catadores e catadoras de materiais recicláveis podem dialogar com o cotidiano pedagógico da Educação Infantil, contribuindo para a formação crítica e socioambiental das crianças desde a primeira infância?

Em que medida a escola de Educação Infantil, ao se abrir ao território e aos sujeitos que o constituem, pode fortalecer práticas educativas comprometidas com a justiça social, ambiental e com a construção de uma educação emancipatória?

O objetivo principal da pesquisa foi analisar de que forma a coleta seletiva e o trabalho dos catadores podem contribuir com práticas pedagógicas críticas e emancipadoras no projeto político-pedagógico na Educação Infantil, considerando os princípios da educação ambiental popular e a valorização dos saberes populares.

Enquanto objetivos específicos buscamos compreender as concepções de professores da Educação Infantil sobre a educação ambiental, especialmente no que se refere à educação ambiental popular, a coleta seletiva e a valorização dos saberes dos catadores e catadoras de materiais recicláveis; Analisar as práticas pedagógicas de educação ambiental desenvolvidas numa instituição de Educação Infantil, com foco na presença (ou ausência) da coleta seletiva e de iniciativas de interação com os catadores e associações; Analisar como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação infantil contempla (ou não) os princípios da educação ambiental popular e a valorização dos saberes populares no cotidiano escolar; Identificar a percepção dos catadores sobre a importância do seu trabalho para o meio ambiente, para a escola e para a formação das crianças pequenas, valorizando seus saberes e práticas socioambientais; Analisar a visão da equipe gestora escolar sobre a inserção da educação ambiental crítica/popular e da coleta seletiva no currículo da Educação Infantil, incluindo seus limites, desafios e possibilidades institucionais.

Quanto a metodologia da pesquisa, Minayo (2016), considera que está possibilita a compreensão da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões dos participantes da pesquisa. Logo o contexto do estudo deu-se na região de Cáceres no Bioma Pantanal, área de transição cerrado-floresta amazônica no Centro-Oeste brasileiro no âmbito da Amazônia Legal, onde foram analisadas as ações da Organização de Catadores/as de Materiais Recicláveis (OCMR) denominada Associação de Catadores de Materiais Recicláveis do Pantanal-MT (ASCARC), e uma instituição pública de educação infantil do munícipio de Cáceres-MT, denominada EMEI Frei Grignion.

A pesquisa está aprovada pelo Parecer Consubstanciado do CEP sob nº. 7.232.745. Para a realização da mesma, pautamo-nos epistemologicamente no materialismo histórico-dialético, pois, entendemos a partir de Gil (2008), que a realidade social é resultado de processos históricos, marcados pela maneira como homens e mulheres produzem sua existência. Esse olhar pela perspectiva desenvolvida por Marx e Engels, a compreensão da maneira que das estruturas econômicas e as relações de produção influenciam de modo complexo e dialético os sistemas políticos, social, ideológicos e ambientais.

Quanto a este último, há críticas que o materialismo histórico-dialético não contempla as questões ambientais, no entanto, Carlos Frederico Loureiro rebate essas críticas ao afirmar:

> Já ouvi educadores ambientais argumentarem que não utilizam o materialismo histórico-dialético porque este modo de pensar e fazer, bem como a tradição marxista como um todo, não contempla a questão ambiental. Há pelo menos duas imprecisões nessa afirmação. Uma de natureza ontológica e epistemológica, que explicarei adiante, e outra de desconhecimento histórico (Loureiro, 2014, p. 57).

O autor considera que essa visão é equivocada por dois motivos principais: 1) imprecisão ontológica: ignoram que o materialismo histórico-dialético compreende a natureza como parte constitutiva da existência humana, ou seja, não há separação entre ser humano e natureza. 2) desconhecimento histórico: muitos pensadores marxistas como Rosa de Luxemburgo, Adorno, Chico Mendes, além de cientistas naturais, dentre outros, deram grandes contribuições à crítica ecológica. Estes, segundo Loureiro (2014), utilizaram o materialismo histórico-dialético para pensar as interdependências ecológicas.

Ao adotar o materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico na pesquisa por compreender que se realiza dentro de um compromisso ontológico, epistemológico e político com a realidade que nos cerca.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, com foco na pesquisa-ação, sustentada numa revisão bibliográfica. Quanto a pesquisa-ação Thiollent (2011, p. 20) a define como:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo Thiollent (2011, p. 20).

A pesquisa-ação nasce da vida real das pessoas e dos problemas concretos que elas enfrentam em grupo, não acontece à distância, de uma forma isolada, apenas para produzir teoria. Nesse sentido, pesquisadores e participantes, neste caso, professores/as, catadores/as e comunidade caminham lado a lado, trocando experiências e construindo conhecimentos de forma colaborativa. Todos são ouvidos, todos refletem e agem juntos para compreender a realidade e transformá-la.

Zart (2020) corrobora considerando que a pesquisa-ação é um instrumento metodológico que auxilia na compreensão da realidade socioeconômica dos sujeitos participantes, bem como contribui para o reconhecimento dos saberes, práticas e relações sociais para interpretar os limites e as possibilidades do trabalho associado.

Nessa mesma perspectiva, Severino (2007), destaca que a pesquisa-ação vai além de um método de investigação, é um compromisso ético e político com a realidade estudada. Em vez de apenas descrever ou compreender o fenômeno, a pesquisa-ação atua diretamente sobre ele com a intenção de transformá-lo:

> A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (Severino, 2007, p. 120).

Ou seja, com a pesquisa-ação não existe neutralidade por parte do pesquisador, mas uma imersão na realidade juntos aos sujeitos envolvidos, em um processo de escuta, reflexão e construção coletiva.

A presente dissertação, procura imbricar-se na relação entre escola de educação infantil e os catadores de materiais recicláveis, ao escolher a pesquisa-ação para assumir um compromisso de escutar ativamente e reconhecer os saberes populares para buscar de soluções para tornar o currículo mais sensível ao território.

Essa opção metodológica implicou estar junto com os sujeitos da pesquisa (catadores e catadoras de materiais recicláveis, professores/as, gestores escolares), não como observadora distante, mas como participante ativa de um processo coletivo de construção do conhecimento conforme defendido por Thiollent (2011) e Severino (2007).

Utilizamo-nos também da base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior - CAPES (Felipe & Góes, 2024) para compreender o panorama das produções científicas já publicadas sobre Educação Ambiental Popular na Educação Infantil.

Foram determinadas quatro palavras-chave relacionadas ao tema da pesquisa, sendo elas: Educação Ambiental Popular, Educação Infantil, Educação Ambiental Popular, Educação Ambiental na Infância e Catadores de Materiais Recicláveis.

Primeiramente ao utilizar a palavra-chave "Educação Ambiental Popular", resultou na identificação de 1.526 produções cientificas publicadas. Com intuito de refinar os resultados adotaram-se filtros mais específicos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1- Resultado da busca com a palavra-chave "Educação Ambiental Popular"

Etapas do processo	Descrições
Tipo de Pesquisa	Levantamento de Produção
Palavra-chave	Educação Ambiental Popular
Resultados Encontrados	1526 produções científicas publicadas
Filtros Aplicados	Nível: Mestrado – Período: 2021 a 2023 - Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas - Área do Conhecimento: Educação - Área de Avaliação: Educação - Área de Concentração: Educação - Nome do Programa: Educação
Pós filtragem	6 dissertações encontradas
Produções relevantes a pesquisa	3 dissertações selecionada por apresentar relevância a pesquisa

Fonte: elaborada e organizada pela autora com base nos dados e pesquisa realizados na CAPES.

Para a segunda pesquisa usamos a palavra-chave: "Educação Infantil", o que resultou na identificação de 13.254 produções publicadas. Após a filtragem de igual modo a anterior, restaram 860 pesquisas. Considerando ainda o número elevado de publicações, refinamos um pouco mais a filtragem, usamos os termos: Educação Infantil e Educação Ambiental Popular, ficando 26 publicações, dessas 26 restaram 4 e apenas 1 relevante para pesquisa. Conforme quadro demonstrativo:

Quadro 2- Resultado da busca com a palavra-chave "Educação Infantil"

Etapas do processo	Descrições
Tipo de Pesquisa	Levantamento de Produção
Palavra-chave	Educação Infantil
Resultados Encontrados	13.254 publicações
Filtros Aplicados	Nível: Mestrado – Período: 2021 a 2023 - Área do Conhecimento: Ciências Humanas - Educação – Área de Avaliação: Educação - Área de Concentração: Educação - Nome do Programa: Educação
Pós filtragem	860 publicações
Segunda filtragem	Educação Infantil e Educação Ambiental Popular
Após filtragem	26 publicações
Terceira filtragem	4 publicações
Produções relevantes a pesquisa	1 publicação

Fonte: elaborada e organizada pela autora com base nos dados e pesquisa realizados na CAPES.

A 3ª palavra-chave utilizada foi Educação Ambiental na Infância o que resultou em 107 publicações, após filtragem restaram 4 publicações e apenas 1 relevante para a pesquisa.

Quadro 3- Resultado da busca com a palavra-chave "Educação Ambiental na Infância"

Etapas do processo	Descrições
Tipo de Pesquisa	Levantamento de Produção
Palavra-chave	Educação Ambiental na Infância
Resultados Encontrados	107 publicações
Filtros Aplicados	Nível: Mestrado – Período: 2021 a 2023 - Área do Conhecimento: Ciências Humanas / Educação - Área de Avaliação: Educação - Área de Concentração: Educação - Nome do Programa: Educação
Pós filtragem	4 publicações
Produções relevantes a pesquisa	1 produção

Fonte: elaborada e organizada pela autora com base nos dados e pesquisa realizados na CAPES.

A última palavra-chave utilizada na CAPES foi: catadores de materiais recicláveis, como resultado, obtivemos 669 publicações. Após filtragem, restaram 4 publicações e dessas, 3 foram consideradas relevantes para pesquisa, conforme quadro 4.

Quadro 4- Resultado da busca com a palavra-chave "Catadores de Materiais Recicláveis"

Etapas do processo	Descrições
Tipo de Pesquisa	Levantamento de Produção

Palavra-chave	Catadores de Materiais Recicláveis
Resultados Encontrados	669 publicações
Filtros Aplicados	Nível: Mestrado – Período: 2021 a 2023 - Área do Conhecimento: Ciências Humanas / Educação - Área de Avaliação: Educação - Área de Concentração: Educação - Nome do Programa: Educação
Pós filtragem	4 publicações
Produções relevantes a pesquisa	3 produções

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados e pesquisa realizados na CAPES.

Para escolha dos filtros foram utilizados critérios de acordo com o objetivo da pesquisa, considerando os estudos já realizados sobre a educação ambiental popular na educação infantil a nível de mestrado nos períodos de 2021 a 2023, na área da Educação. Desse modo, concluímos a busca apresentando um panorama geral da pesquisa realizada no repertório de publicações científicas do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), conforme tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Produções encontradas na Base de dados da Capes

Ordem	Termo pesquisado	Data da pesquisa	Período pesquisado	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	Filtros:
01	Educação Ambiental Popular	15/07/2025	2021–2023	6	3	Nível: Mestrado Área do Conhecimento: Ciências Humanas/ Educação Área de Avaliação e Concentração: Educação Nome do Programa: Educação
02	Educação Infantil e Educação Ambiental Popular	15/07/2025	2021–2023	4	1	
03	Educação Ambiental na Infância	—	2021–2023	4	1	
04	Catadores de Materiais Recicláveis	—	2021–2023	4	3	
			Total		08	

Fonte: elaborada pela autora.

Importante ressaltar que apesar de encontradas algumas dissertações relevantes para esta pesquisa, não foram encontrados trabalhos que abordem simultaneamente os temas Educação Infantil, Educação Ambiental Popular com base freiriana e coleta seletiva conduzida por catadores enquanto objeto central combinado. Os trabalhados encontrados tratam de partes isoladas ou combinações parciais. Lembrando que os filtros se referem aos Nível: Mestrado/

Área do Conhecimento: Ciências Humanas / Educação- Área de Avaliação e Concentração: Educação- Nome do Programa: Educação- Período: 2021-2023.

Adotou-se como instrumento de pesquisa a Roda de Conversa, por entender que essa técnica possibilita o estabelecimento de um espaço/momento, fraterno e dialógico (Freire, 1987). A Roda de Conversa é uma dinâmica que permite ouvir e dialogar com os catadores/as e professores/as. Esse movimento nos ajuda a compreender de que maneira os saberes são produzidos no cotidiano da comunidade/associação, bem como verificar as possibilidades de articulação com as Instituições de Educação Infantil a partir da perspectiva da Educação Ambiental Popular. Sobre a Roda de Conversa Moura e Lima, afirma que:

> [...] as rodas de conversa, quando utilizadas como instrumento de pesquisa, uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, seja para discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar (Moura e Lima, 2014, p. 100).

Na consideração da dialogicidade da pesquisa pautada em Paulo Freire e o emprego da roda de conversa como um instrumento pertinente, visto que por meio dela que desenvolveu-se o exercício da escuta e da fala, que se inter-relacionam, para complementar-se mutuamente na construção coletiva do pensamento..Ainda de acordo com Moura e Lima (2014), as rodas de conversa possibilitam a participação coletiva de debates a partir de um determinado tema, tendo em vista que um dos objetivos da Roda de Conversa é "socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta" (Moura e Lima, 2014, p. 101).

A entrevista semiestruturada foi outro instrumento utilizado na presente pesquisa, pois, por compreender a pertinência de combinar a roda de conversa com a entrevista, tendo em vista que amplia as possibilidades de análise. Quanto a entrevista Gil (2008) analisa da seguinte maneira:

> A intensa utilização da entrevista na pesquisa social deve-se a uma série de razões, entre as quais cabe considerar: a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento

> humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação. Se comparada com o questionário, que é outra técnica de largo emprego nas ciências sociais (e será explicado no próximo capítulo), apresenta outras vantagens: a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (Gil, 2008, p. 110).

Gil (2008), ressalta diversas razões para entender as contribuições que a entrevista pode dar no desenvolvimento da pesquisa social, como os elencados acima.

Dessa forma, foram selecionados ambos instrumentos de coleta de dados para a realização da pesquisa, considerando que a entrevista pode complementar ou aprofundar os tópicos identificados nas rodas de conversa, além de possibilitar uma investigação mais detalhada das experiências individuais dos participantes.

As rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas (Moura & Lima, 2014) foram iniciadas sempre com uma acolhida afetuosa aos sujeitos participantes; foram expostos os objetivos da pesquisa, mas de forma bem natural, para que os participantes não se sentissem constrangidos, pelo contrário, ficassem bem à vontade para que o diálogo fosse o mais espontâneo possível. Um roteiro orientador que está em apêndice foi utilizado para iniciar as conversas, mas, no decorrer do diálogo, surgiram novas mantendo espontaneamente o fluxo das respostas apresentadas pelos participantes.

A escolha por esses instrumentos atendeu à compreensão de que cada fala carrega histórias, memórias e saberes construídos no território, sendo necessário respeitar o tempo, o contexto e a forma como essas narrativas acontecem (Moura & Lima, 2014; Gil, 2008).

Cabe ressaltar que as rodas de conversa e as entrevistas não foram apenas instrumentos metodológicos; foram meios para tornar os encontros cheios de vida, nos quais as histórias se entrelaçaram; memórias vieram à tona. As falas carregam marcas do território, das lutas e da resistência, mas, acima de tudo, da esperança e da superação que emergem dos contextos desafiadores.

Para aprofundamento do diálogo com a realidade empírica analisaram-se os dados de campo subsidiado pela análise de conteúdo de Bardin, (2016) que a define:

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e

> adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2016, p. 37).

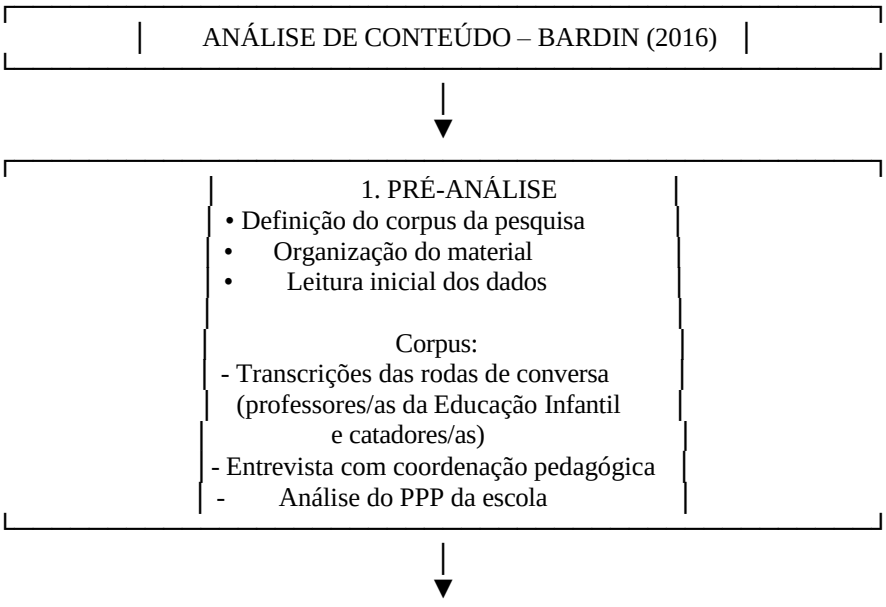
De acordo com a autora, a análise de conteúdo em suas diversas possibilidades é uma abordagem metodológica flexível e abrangente, o que permite a interpretação de mensagens, de discursos e diversos outros tipos de comunicação, especialmente em pesquisas qualitativas que objetivam interpretar sentidos, valores e significados presentes na linguagem.

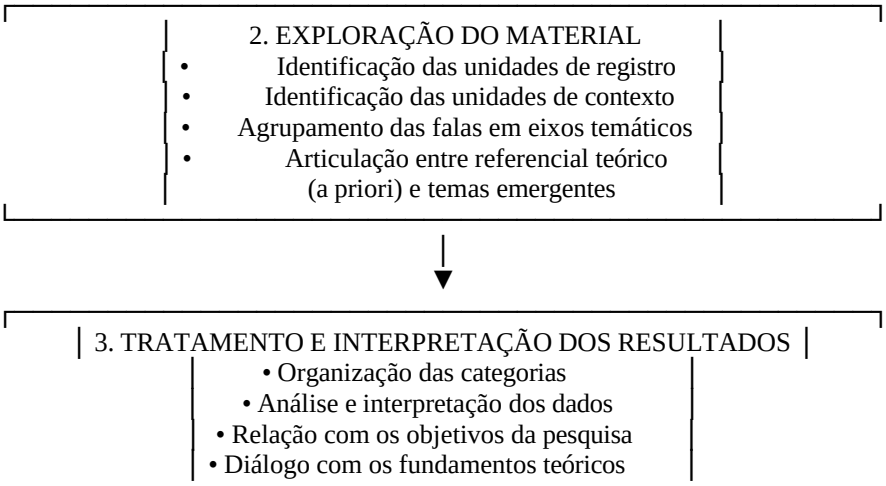
Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Definiu-se o corpus da pesquisa, constituído pelas transcrições das rodas de conversa realizadas com professores/as da Educação Infantil e com os/as catadores/as, pelas entrevistas com a coordenação pedagógica da escola participante e pela análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A segunda fase que correspondeu à exploração do material, momento em que foram identificadas as unidades de registro e de contexto, agrupando-se falas e narrativas em eixos temáticos. Nesse processo, buscou-se articular o referencial teórico adotado (a priori) aos temas emergentes nos discursos dos participantes.

Por fim, na terceira fase, realizou-se o tratamento e interpretação dos resultados, relacionando as categorias identificadas com os objetivos da pesquisa e com os fundamentos teóricos discutidos ao longo do estudo.

Figura 2– Fluxograma das etapas da análise de conteúdo utilizadas na pesquisa, com base em Bardin (2016).





Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de campo, teve suporte do NECOMT, do Grupo de Pesquisa: GDRS e da Incubadora IOCASS que fazem parte da Rede UNITRABALHO e da Rede de Pesquisa, Inovação e Tecnologia Social em Gestão de Resíduos Sólidos, Sustentabilidade e Economia Solidária (REPITES). Enquanto produto da pesquisa será produzido projeto de extensão pesquisa-ação sobre educação ambiental popular envolvendo as OCMR Cáceres e a Instituição de Educação Infantil do município.

Como aporte teórico-metodológico utilizaram-se de autores referências para cada temática geradora, dentre eles estão: Paulo Freire, Antonio Carlos Rodrigues Brandão, Conceição Paludo que abordam conceitos de educação popular; Michele Sato, Carlos Loureiro, Marília Tozoni-Reis, Enrique Leff, Moacir Gadotti, que dialogam sobre educação ambiental crítica; Vilmar Pereira, Felipe Layrales, Paulo Freire, Ramírez-Sanches, esses são referências na América Latina na discussão sobre educação ambiental popular; Paul Singer, Sandro Sguarezi, Laudemir Zart, enquanto referências em economia popular solidária; Sandro Sguerezi, Gaiger, Paul Singer, Paulo Freire, Daniel Monthé, autores referências em autogestão no contexto da economia solidária; Daniela Gureski Rodrigues, Daniele Saheb, Adriana Regina de Oliveira Couto, Carlos Loureiro como referências a educação ambiental crítica na educação infantil; Zilma de Oliveira, Sonia Kramer, Sarmento enquanto referência em educação infantil e, Ilma Passos Veiga, Celso Vasconcellos, Demerval Saviani que dialogam acerca do projeto político pedagógico.

A pesquisa colaborou para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que valorizam os saberes populares a partir das práticas das associações de catadores e catadoras, promovendo uma educação ambiental crítica e emancipatória desde a infância. Fortalecemos o

diálogo entre a educação ambiental popular e a educação infantil, criando pontes para uma formação cidadã mais consciente e sustentável.

Ao inter-relacionar as temáticas educação ambiental popular, coleta seletiva por meio dos catadores e catadoras de materiais recicláveis e Economia Solidária (sustentada pela autogestão), buscou-se constituir uma base sólida para práticas pedagógicas emancipadoras na educação infantil.

O Projeto Político-Pedagógico, enquanto mediador de práticas pedagógicas institucionais, tem o poder de transformar essas dimensões socioambientais e econômicas no cotidiano da educação infantil. Dessa maneira, contribui para que as crianças se reconheçam como sujeitos históricos e ambientais, capazes de problematizar e agir sobre a realidade. Assim, a Educação Ambiental Popular é capaz de promover uma formação integral desde a infância, em diálogo com os territórios e com as lutas populares.

O trabalho está organizado em 6 Seções: 1- Introdução: Apresentação do Tema; Justificativa da Pesquisa; Problema de Investigação; Objetivo Geral; Objetivos Específicos; Metodologia: Tipo de Pesquisa; Procedimentos Metodológicos; Instrumentos de Coleta de Dados; Estrutura da Dissertação. 2 – Fundamentos Teóricos e Epistemológicos - O chão que sustenta a pesquisa: Educação Popular: dialogicidade da práxis ambiental popular na educação infantil a partir da perspectiva freiriana; Educação Ambiental Crítica e Educação Ambiental Popular: possibilidades de transformação e emancipação; Educação Ambiental Popular na Educação Infantil: perspectivas transformadoras e emancipadoras; 3– Práticas Populares e Educação Popular: As experiências vivas que inspiram as escolas; Economia solidária como alternativa ao modelo capitalista; Autogestão com prática educativa; Experiências de autogestão no Brasil e sua interface com a educação**;** Catadores/as de materiais recicláveis: sujeitos socioambientais e as práticas pedagógicas emancipatórias; 4- A Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico: A escola como espaço de diálogo com o território; O Projeto Político-Pedagógico como mediador entre currículo, território e saberes populares; A escola de educação infantil e os catadores/as de Materiais Recicláveis: Saberes do território em diálogo; 5- Diálogos e caminhos construídos na pesquisa: resultados e contribuições; Algumas considerações; Referências bibliográficas; Apêndices e Anexos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS - O CHÃO QUE SUSTENTA A PESQUISA

Nesta seção, são apresentados os fundamentos que sustentam está pesquisa tanto em sua dimensão política quanto pedagógica. O princípio sobre o tema da educação popular como um horizonte teórico e ético que reconhece os saberes construídos pelo povo como legítimos e transformadores, especialmente quando alinhados à realidade das infâncias e aos territórios populares. Com base na pedagogia freiriana, destacam-se o diálogo como prática central para a construção coletiva do conhecimento e para a formação de atores críticos, capazes de intervir no mundo.

A partir dessa perspectiva, faz-se a reflexão sobre as contribuições da educação ambiental crítica e a educação ambiental popular, compreendendo que as questões ambientais são atravessadas por desigualdades sociais, e que é preciso fomentar uma prática educativa comprometida com a justiça socioambiental desde os primeiros anos de vida. Ao ampliar esse debate ao dialogar com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais Infantil e os saberes de Edgar Morin, procura-se compreender que a educação infantil pode e deve ser um espaço amplo de formação cidadã, sensível às experiências das crianças, ao seu território e às práticas populares de cuidado com a vida. Desta forma propõem-se uma educação que se enraíza na realidade para, a partir dela, transformá-la.

2.1 Educação Popular: dialogicidade da práxis ambiental popular na educação infantil a partir da perspectiva freiriana

Ao buscar as origens da educação popular, pronto localiza-se que surgiu a partir das experiências históricas dos trabalhadores europeus na luta contra o capital. No entanto, conforme destaca Brandão (2012), em “O que é educação popular?”, as origens desse conceito remontam a períodos anteriores à Revolução Industrial iniciada na Inglaterra no século XVIII. O autor descreve sobre o desenvolvimento do saber como primordial para a evolução cultural, social e biológico do ser humano.

Inicia com a ideia de que, mesmo antes da linguagem e da cultura, os nossos antepassados já possuíam características físicas únicas, como a postura ereta, mãos com polegar opositor, visão tridimensional e um cérebro mais desenvolvido, que prepararam o terreno para a criação do conhecimento simbólico.

À medida que esses antigos hominídeos começaram a viver em grupo, surgiu uma organização social mais complexa. Com isso, tornou-se necessário partilhar experiências e conhecimentos para garantir a sobrevivência coletiva. Esta partilha, feita por meio de gestos, olhares e interações afetivas, é vista como o início da educação — um processo natural e cultural.

A linguagem simbólica, como a criação de palavras e gestos com significado partilhado, foi uma conquista essencial. Antes disso, o saber era transmitido apenas pela observação direta; depois, passou a ser possível ensinar algo mesmo sem a presença do objeto (como falar de uma estrela durante o dia).

Brandão (2012), destaca que desde tempos muito remotos, a educação sempre existiu imersa na vida cotidiana: no trabalho, nos rituais e nas relações sociais. Os mais velhos ensinavam os mais novos enquanto caçavam, pescavam, construíam ou celebravam rituais. Era um ensino natural, comunitário, essencial para a formação de cada pessoa e para a preservação da cultura do grupo.

Somente mais tarde, com o surgimento das cidades e da civilização, a educação começou a ser separada das outras práticas sociais e institucionalizada nas escolas. Antes disso, a transmissão de saber era coletiva, partilhada, e profundamente ligada ao viver em comunidade, essa é a essência da chamada educação popular.

A partir de 1950, a educação popular, no sentido político, social e econômico, ganha destaque na América Latina pelo pensamento socialista com forte influência do educador Paulo Freire, que a defendeu como uma forma de ensino voltada para a libertação, a consciência crítica e a valorização do saber da comunidade. Nessa perspectiva, Pereira, Silva e Ramírez-Sanchez (2022), ratificam a educação popular como uma educação que valoriza os saberes pedagógico populares:

> Trata-se de uma educação que reconhece a potencialidade dos saberes populares e ancestrais que estão, desde já com o povo e suas possibilidades políticas de intervenção no mundo. Trata-se de um modo de ser latino-americano. É por esse horizonte que se almeja uma educação emancipadora na busca da construção de um mundo mais solidário. Nela constata-se um esforço coletivo de luta pela busca de um mundo possível que todos sonhamos (Pereira, Silva e Ramírez-Sanchez,2022, p. 94).

A educação popular (EP), busca reconhecer e fortalecer os saberes dos povos a partir de suas experiências de vida, de suas potencialidades políticas para transformação emancipadora da sociedade.

A educação popular, enquanto novo horizonte de educação, surge no Brasil na década de 1960 com as contribuições do já citado anteriormente Paulo Freire. A EP “se destaca na relação direta com os movimentos sociais populares” (Pereira; Silva; Ramírez-Sanchez, 2022, p.95).

Importante reforçar que a EP tem sua trajetória pautada nas lutas dos movimentos sociais que historicamente tem se fortalecido por meio das organizações sociais. A educação popular emerge do modo de condição de vida diante do capitalismo, a partir da luta das classes populares em defesa de seus direitos (Paludo, 2012).

No Brasil, é possível identificar três momentos que marcaram a constituição da educação popular até 1990: o primeiro acontece no bojo do processo de transição de um sistema agrário-exportador para um sistema urbano-industrial, esse período se dá em meados da Proclamação da República (1889) até 1930. (Paludo, 2012).

O segundo momento se deu entre os anos 1945 e 1964, conhecido como “breve período democrático”, nesse período, na confrontação entre projetos para o Brasil, a concepção de educação popular emerge mais uma vez por meio da criação dos movimentos de educação popular. Nesse processo, três vertentes pedagógicas ligadas às ideologias políticas confrontavam-se: a pedagogia tradicional, a Escola Nova e a concepção de educação popular influenciada pela teoria crítica de Paulo Freire (Paludo, 2012).

O terceiro e último momento desse período se deu no contexto da ditadura militar. Mais precisamente, a partir de 1978 até meados de 1990, reemergem as lutas dos movimentos populares. Nesse contexto, a educação popular consolida-se como uma educação construída pelo povo, progride na construção de uma proposta pedagógica e em práticas educativas para além da educação formal (Paludo, 2012).

A partir de então, a educação popular se firma como projeto educativo representado pela educação por meio dos movimentos sociais populares:

> As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico), representam a orientação das práticas educativas desde a concepção de educação popular. Estabelece-se, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade (Paludo, 2012, p. 82).

Ou seja, a autora entende que a EP é um projeto político, ético e pedagógico, que compreende o povo como agente transformador e defende uma prática educativa crítica, libertadora e comprometida com a mudança social.

Zart (2020), contribui ao reconhecer que a educação popular é uma referência na "construção histórica da afirmação cultural do mundo vivido pelo conjunto diverso de grupos sociais subalternizados e oprimidos na estrutura e nas relações sociais". (p. 203). Ainda de acordo com o autor, a educação popular é apreendida como movimento constituinte de uma cultura que se rebelou diante de um cenário capitalista e que foca na busca do conhecimento da comunidade e suas práticas sociais visando a transformação e emancipação social de seus sujeitos.

Assim, a educação passa a ter o papel de contribuir para a formação e conscientização política, ação fundamental para os processos de luta e de organização das classes populares.

Atualmente, a América Latina, incluindo o Brasil, enfrenta, dentre outros aspectos, dificuldades quanto à inclusão social diante de uma hegemonia capitalista instaurada:

> Movimento social passa a ser um grande "guarda-chuva", sob o qual se abrigam diferentes concepções cujas discussões não explicitam seus pressupostos; deixa-se de realizar a formação política: a importância da conscientização política é praticamente negada. A via eleitoral e o terceiro setor são assumidos como estratégia: espaço das lutas e da possibilidade de inclusão social. Tudo se faz em nome dos e para os pobres, que já não são sujeitos de seu processo de libertação (Paludo, 2012, p. 283).

Diante dessa afirmação, é necessário retomar o seu sentido de origem da educação popular e (re)construir propostas de resistência contra hegemônica, demanda atuação para além das salas de aula, isso significa "um pé na escola e um pé na sociedade", nos espaços de organização dos trabalhadores. A educação popular, busca reconhecer os movimentos organizados pelo povo em prol de seus direitos enquanto sujeitos da sociedade que visam emancipação e transformação social (Paludo, 2012).

De acordo com a concepção socialista embasada nas teorias críticas de Paulo Freire, educação popular:

> (...) é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se com prática política, se recusa a deixar se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (Freire, 2001, *apud* Sguarezi *et.al*, 2018 p. 137).

Ou seja, a educação numa perspectiva crítica, libertadora e emancipatória, como é o caso da educação popular deve ser entendida como uma prática política e não somente como um conjunto de técnicas pedagógicas voltadas para a transmissão de conhecimento/conteúdos. Essa abordagem reconhece que ensinar é também um ato de militância, pois, tem o compromisso com a transformação social.

Paulo Freire, um dos pensadores mais importantes da pedagogia crítica, desenvolveu um método ou sistema educativo, como alguns estudiosos preferem, baseado no diálogo como prática fundamental para a emancipação do ser humano.

Em "Pedagogia do Oprimido" (1987), Freire faz uma abordagem crítica quanto a importância da dialogicidade enquanto ação que promove a conscientização, transformação e emancipação dos sujeitos na sociedade, principalmente em uma sociedade na qual os oprimidos não têm espaço de fala.

Freire (1987), considera que a essência do diálogo está na palavra verdadeira, e esta é composta por ação e reflexão, ou seja, "não há palavra verdadeira que não seja práxis" (p. 50). Caso contrário, são só falácias, palavras inautênticas que não têm poder de transformação e emancipação. A palavra verdadeira transforma o mundo. A palavra é inerente ao ser humano, este deve ser ativo, reflexivo e participativo. O homem não deve e não pode ser passivo muito menos limitar-se a pronunciar palavras vazias:

> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (Freire, 1987, p.50)

O diálogo não acontece de maneira unilateral, na qual as ideias do outro são impostas sem indagações, e sim, multilateral, onde os sujeitos encontram-se com suas diferentes ideias, mas com objetivos parecidos com o intuito de transformação.

Freire (1987) afirma que o diálogo não é somente um instrumento para o aprendizado, mas um ato de criação em que o ser humano, juntos, conquista o mundo. Essa conquista, no entanto, é voltada para a libertação dos homens, e não para a dominação de um pelo outro.

> Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Freire, 1987, p. 51).

Para que o diálogo aconteça de maneira exitosa, é necessário que todos tenham o direito de pronunciar a palavra. Isso implica na reconquista do direito de falar por aqueles que foram silenciados ou negados.

O autor considera ainda que o diálogo autêntico só é possível quando há um amor genuíno pelo mundo e pelas pessoas. Pois, o amor é um ato de coragem e compromisso com a libertação dos oprimidos. O amor nutri o sentimento de compaixão e empatia pela causa do outro. O amor, não se conforma com as relações de dominação, mas sim em relações de liberdade e igualdade. Para Freire (1987), o amor é essencial para a transformação social e que, sem ele, o diálogo se torna impossível. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 1987, p. 51).

Outra virtude considerada por Freire como indispensável no ato de dialogar é a humildade:

> [...] Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? [...] Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A autossuficiência é incompatível com o diálogo (Freire, 1987, p. 51 e 52).

Segundo o autor, o diálogo verdadeiro só acontece quando todos os envolvidos se veem como sujeitos no mesmo patamar do diálogo, respeitando a opinião e o tempo de cada um/a. A falta de humildade é uma barreira para o diálogo.

A fé nos homens também era um princípio defendido por Paulo Freire. Ele acreditava que o diálogo verdadeiro acontece quando há confiança no ser humano. Pois, essa fé é essencial para a criação e recriação do mundo; todos os homens têm o direito e a capacidade de transformar a realidade.

Freire considerava que o verdadeiro diálogo é baseado na confiança mútua e no reconhecimento do potencial de cada indivíduo. “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire,

1987, p. 52). O resultado do amor, da humildade e da fé nos homens é a confiança entre os sujeitos participantes do diálogo:

> Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexiste esta confiança na antidialogicidade da concepção "bancária" da educação (Freire, 1987, p. 52).

O pensamento crítico, de acordo com Freire (1987), também é uma das condições para que ocorra o diálogo verdadeiro, pois, por meio da criticidade que há a possibilidade de transformação.

Freire (1987) afirma que "para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o pensar crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens (p.53). O pensamento crítico vai de encontro ao pensamento ingênuo, pois, enquanto o primeiro busca transformação e emancipação, o segundo busca acomodação e estabilidade, rejeitando mudanças.

Em "Pedagogia da Autonomia" (1996), Freire ressalta que o respeito as diferenças políticas, éticas, estéticas e pedagógicas é fundamental nas relações humanas:

> Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo "conquistá-los", não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam "conquistar-me". É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. (Freire, 1996, p. 69).

Isto é, o diálogo genuíno exige uma postura aberta, baseada na coerência entre palavras e ações. Na obra "*Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido"* (1992), Paulo Freire reafirma a importância do diálogo como prática emancipadora, necessária à educação libertadora.

O diálogo para ele é uma troca de saberes entre sujeitos que aprendem com autonomia, ao contrário do modelo tradicional de educação bancária, em que o professor deposita conhecimentos nos alunos de forma passiva:

> A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento

> crítico, inquieto, do educador ou educadora não freia a capacidade criticamente também pensar ou começar a pensar do educando (Freire,1992, p. 60).

Ou seja, Freire considera que ensinar e aprender são atos interdependentes, ligados pelo diálogo verdadeiro. O ato educativo só é verdadeiro quando ambos estão abertos ao pensamento crítico e a transformação mútua.

Em "*Educação como prática da liberdade"* Freire (1967), desenvolveu a concepção de consciência crítica transitiva, que consiste em uma educação baseada no diálogo, de responsabilidade social e política, caracterizada pela educação problematizadora. Gadotti (1996), reforça essa ideia desenvolvida por Freire (1967), "...para se chegar a essa consciência, que é ao mesmo tempo desafiadora e transformadora, são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência" (p. 84).

No entanto, Freire (1967) considera que as estruturas econômicas hierarquizadas vão de encontro a relação dialógica:

> Não há realmente, como se possa pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, marcadamente autárquico. A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas... (p.69). A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação (p.70).

Tendo em vista que essas estruturas não abrem espaço para o diálogo, isso é algo que não existe no grande domínio autárquico, caracterizado pela autossuficiência econômica e pelo isolamento social (Freire, 1967).

Freire (1967), analisou o conceito de diálogo e antidiálogo:

> E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de "simpatia" entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (Freire, 1967, p. 107 e 108).

Dessa forma, o autor concluiu que o diálogo verdadeiro se dá numa relação horizontal, na qual, há o respeito, ninguém impõe ou domina, onde uma comunicação saudável e

construção ativa do conhecimento. O antidiálogo é o contrário, se dá numa relação vertical, de poder, onde não há diálogo, apenas um fala e outro escuta e obedece.

A partir da reflexão de Paulo Freire é possível compreender que a dialogicidade constrói uma consciência crítica e coletiva, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 33). Consciência está, que contribui para que as pessoas compreendam e enfrentem as estruturas de opressão que insistem em permanecer na sociedade.

Este princípio ressalta que a emancipação não pode ser imposta, mas, sim surgir do envolvimento e consciência dos indivíduos participantes dos processos dialógicos, na qual questionam e reconstroem sua compreensão do mundo.

|A dialogicidade em Paulo Freire não é apenas uma técnica de ensino, mas uma compreensão de que o conhecimento se constrói na interação entre os sujeitos, e nesse processo, o ato de educar não é impor saberes, mas criar condições para que diferentes vozes se escutem, se desafiem e produzam sentido no coletivo. Assim, na educação infantil, uma abordagem freiriana exige a criação de espaços em que o diálogo esteja presente não apenas entre educadores e crianças, mas também entre a escola e os saberes da comunidade.

Ao incorporar a educação ambiental popular como tema transversal da prática pedagógica, a dialogicidade se manifesta na valorização dos saberes populares, como os dos catadores e catadoras de materiais recicláveis (principais sujeitos dessa pesquisa), esses, por muitas vezes foram e são marginalizados ou invisibilizados pela colonialidade do poder, do saber e de gênero (segundo que autores essa afirmação?).

Ao convidar esses atores da cadeia de reciclagem para o diálogo com a instituição de educação infantil, abriu-se espaço para uma aprendizagem mútua, na qual professores, crianças e catadores constroem juntos novos sentidos sobre o cuidado com o meio ambiente, consumo exacerbado, responsabilidade social e cidadania.

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico da instituição tem um papel imprescindível na mediação institucional. Isto é, quando o PPP está comprometido com os princípios da educação popular reconhece que a educação ambiental não se limita as práticas pontuais de reciclagem, mas, vai muito além, engaja toda a instituição com as lutas e práticas sociais de sujeitos coletivos, como as associações de catadores e catadoras de materiais recicláveis, que trabalham sob a lógica da economia solidária e da autogestão.

A presença da dialogicidade na educação infantil, além e fortalecer a dimensão ética da formação das crianças, amplia também as possibilidades pedagógicas ao relacionar o cotidiano escolar com as experiências concretas de transformação social. Essas práticas contribuem para um território de aprendizagem crítica e emancipadora (Freire, 1987).

2.2 Educação Ambiental Crítica e Educação Ambiental Popular: possibilidades de transformação e emancipação

A partir da trajetória da educação popular na América Latina, fortemente influenciada pelo pensamento crítico de Paulo Freire, surgem distintas práticas educativas voltadas à emancipação social. Nesse viés, é possível reconhecer que a educação ambiental crítica surge em diálogo direto com os princípios da educação popular, ao compreender as questões ambientais como expressões de conflitos históricos, políticos, econômicos e sociais, e não apenas como problemas de ordem técnica ou ecológica, como defendido pela vertente da educação ambiental.

A educação ambiental crítica rompe com as abordagens tecnicistas e conservadoras ao inserir o debate ambiental no campo das contradições sociais, da luta de classes e da transformação social (Loureiro, 2005). Diante disso, entende-se que essa abordagem reconhece a centralidade da participação popular, da leitura crítica da realidade e da ação coletiva na construção de alternativas sustentáveis e justas.

Costa e Loureiro (2015), ao trazerem as contribuições da pedagogia crítica de Enrique Dussel e Paulo Freire à educação ambiental crítica afirmam que:

> As propostas de Paulo Freire e Enrique Dussel para a Educação Ambiental crítica auxiliam na adoção de estratégias políticas dirigidas à emancipação/libertação inscritas nos marcos de um processo de radicalização da questão social, sendo contrários à lógica neoliberal e desenvolvimentista hegemônicas, próprias da feição que o capitalismo assume na América Latina em sua matriz colonial (p. 193).

Ou seja, as contribuições da pedagogia crítica à educação ambiental crítica revelam uma base teórico-política orientada pela práxis libertadora e pela denúncia das estruturas opressoras que caracterizam o sistema capitalista na América Latina.

Nesse sentido, a educação ambiental crítica, não se enquadra somente na transmissão de conhecimento sobre o meio ambiente, mas sim, promove uma prática política voltada à leitura

do mundo e à transformação das realidades marcadas pelas desigualdades socioambientais. Suas contribuições oferecem ao campo da educação ambiental crítica elementos que reconhece os oprimidos como fonte legítima de conhecimento e de resistência frente a lógica hegemônica do capital.

A educação ambiental crítica se apresenta enquanto resistência frente as questões de ordem ambiental e social, pois, entende que a devastação ambiental não é neutra, pelo contrário, é resultado das relações de poder, exploração e exclusão social.

Nesse viés surge a educação ambiental popular. Não como um conceito neutro, e sim, a partir de lutas sociais, luta pela terra, pela sobrevivência, por uma sociedade mais justa. Esse conceito surgiu na década de 1980 com a:

> Aproximação entre o campo dos Movimentos Sociais Populares com o campo dos Movimentos Ambientais Populares. São movimentos por justiça socioambiental, que existem em permanente conflito em defesa da vida, pois, muitas vidas foram ceifadas nesses embates, dentre elas a do seringueiro sindicalista, ativista político e ambientalista Francisco Alves Mendes Filho, conhecido como Chico Mendes (1988) e mais recentemente Dom Fhillips e Bruno Pereira (2022) que morreram assassinados em defesa da Amazônia" (Pereira; Silva; Ramírez-Sánchez, 2022, p. 95).

Diante disso, é possível compreender que as lutas se entrelaçam uma vez que os direitos sociais e os direitos ambientais não podem ser dissociados. É diante dessa interdependência que surge a ideia de justiça socioambiental.

Os direitos sociais e a defesa do meio ambiente se entrelaçam nas práticas e resistências dos sujeitos coletivos. Conforme destacam Pereira, Silva e Ramírez-Sánchez (2022), trata-se de movimentos que se mantêm em constante conflito pela defesa da vida, muitas vezes marcados pela violência e pela repressão. Vidas como as de Chico Mendes (1988), Dom Phillips e Bruno Pereira (2022), foram brutalmente ceifadas por defenderem a Amazônia e os direitos dos povos tradicionais.

Essas mortes evidenciam o alto custo da luta socioambiental no Brasil e a urgência de processos educativos que articulem consciência crítica, emancipação e solidariedade, especialmente nos espaços dos catadores e catadoras de materiais recicláveis, pois, são vítimas da desigualdade e exploração social.

Ainda de acordo com Pereira, Silva e Ramírez-Sánchez (2022), a EAP está enraizada nas práticas pedagógicas populares, a partir do diálogo com os saberes comunitários, epistemologias do Sul e práticas educativas vinculadas às lutas por terra, território, justiça

ambiental e direitos humanos, como já dito anteriormente. Desse modo, a EAP parte de um projeto contra hegemônico que busca a transformação estrutural das relações entre seres humanos e natureza.

Importante ressaltar que no campo da Educação Ambiental existem 3 macrotendências, a saber: a tendência conservadora, tendência crítica e a tendência popular ou emancipatória.

A tendência conservadora/conservacionista, é típica da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, pois, concentra-se mais na mudança de atitudes individuais, despolitiza os processos educativos e desconsidera as contradições sociais e econômicas. Geralmente apoiada por organizações internacionais como a UNESCO, ela opera sob uma lógica neoliberal, promovendo um modelo de sustentabilidade compatível ao capitalismo (Pereira, Silva e Ramírez-Sánchez, 2022).

Sato, Silva e Jaber (2018), considera que as práticas educativas ambientais tradicionais, construídas historicamente a partir da visão das elites, tendem a reproduzir exclusão e desigualdades sociais, culturais e ambientais.

A tendência pragmática, conforme Pereira et al. (2022), reforça as vertentes relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável, pois expressa um ecologismo de mercado assim como a lógica capitalista neoliberal.

Já a tendência crítica reconhece as causas estruturais da degradação ambiental e propõe uma abordagem mais reflexiva. Está se aproxima das abordagens da Educação Ambiental Popular, “Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. A partir disso, estabelece a crítica tendo por horizonte a crítica a sociedade capitalista e as suas patologias socioambientais” (Pereira, Silva e Ramírez-Sánchez, 2022, p.97).

A educação ambiental popular, compartilha raízes epistemológicas comuns a educação ambiental crítica e estão historicamente ligadas a projetos pedagógicos voltados à transformação social, a emancipação dos sujeitos e à superação das injustiças socioambientais. Embora apresentem ênfases distintas, suas práticas e fundamentos dialogam entre si. A EAP, assim como a EAC, surge como resposta crítica as abordagens tradicionais de educação ambiental.

Ela se desenvolve no bojo das lutas sociais, movimentos populares, sindicais, agroecológicos e socioambientais, sendo fortemente influenciada pela educação popular de Paulo Freire e pela crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista. Surge conforme autores como Loureiro, Gadotti, Layrargues, Freire, Pereira.

Fortalecendo esse debate Pereira et al. (2022), contribui com a temática ao destacarem que a educação ambiental popular na América Latina e no Caribe se constitui como uma práxis situada, enraizada nas experiências de resistência dos povos oprimidos, revelando-se como resposta educativa e política às injustiças socioambientais vividas historicamente por essas populações.

Dessa forma, a articulação entre educação popular e educação ambiental crítica não apenas amplia os horizontes da prática pedagógica, como também reafirma o compromisso ético-político com a construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente sustentável.

Neste contexto, a Educação Ambiental Crítica e Popular não se limita a práticas conservacionistas ou tecnicistas, mas insere a questão ambiental no bojo das contradições sociais, econômicas e políticas do sistema capitalista. Conforme Loureiro (2005), Leff (2006), Costa e Loureiro (2015), Pereira, Silva e Ramirez-Sánchez (2022), a EAP denuncia as causas estruturais da degradação ambiental, vinculando-a à lógica da exploração do trabalho e da natureza.

Essa abordagem se alicerça nas epistemologias do Sul e nas práticas populares, como aquelas desenvolvidas por catadores de materiais recicláveis. Nessas experiências, o cuidado com o meio ambiente se articula com a justiça social, a autogestão e a resistência aos processos de invisibilização e subalternização promovidos pela colonialidade do saber, do poder e do gênero (Quijano,2005; Lugones, 2008).

A EAP não é neutra, nasce das lutas por terra, território, dignidade e pela vida. Os catadores e catadoras de materiais recicláveis, sujeitos centrais desta pesquisa, são exemplo vivo de práticas pedagógicas ambientais populares. Seu trabalho cotidiano revela-se como um espaço formativo que articula crítica social, protagonismo político e cuidado ambiental.

Ao aproximar esses sujeitos da educação infantil, propõem-se a construção de uma escola aberta ao território, que reconhece os saberes populares como fundamento do currículo e promove a formação crítica das crianças desde os primeiros anos. Essa aproximação se concretiza por meio do diálogo e da inserção da Educação Ambiental Popular no Projeto Político Pedagógico (PPP), entendendo-o como instrumento de mediação entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelas comunidades.

Nessa perspectiva, o diálogo entre Educação Ambiental Popular e a Educação Infantil aponta para uma pedagogia da escuta, da solidariedade e da construção de sujeitos históricos e ambientais, comprometidos com a transformação da sociedade.

2.3 Educação Ambiental Popular na Educação Infantil: perspectivas transformadoras e emancipadoras

Nesta subseção apresenta-se um diálogo entre os saberes de Edgar Morin, a partir das autoras Rodrigues e Saheb (2018), os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010), os fundamentos da Educação Ambiental Popular (EAP) com as contribuições de Loureiro (2003), Pereira (2022, 2023).

Embora a Educação Ambiental (EA) não esteja explicitamente nomeada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sua presença se revela de maneira transversal nos princípios que orientam essa etapa da educação básica, como o respeito ao bem comum, ao meio ambiente, a cidadania, entre outros princípios:

> As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (DCNEI, BRASIL, 2010, p. 16).

Ou seja, as DCNEI (2010) evidenciam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem se fundamentar em princípios éticos, políticos e estéticos, o que cria uma base sólida para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a transformação social, princípio também presente na Educação Ambiental Popular.

Ao considerar esses três princípios, é perceptível que a Educação Ambiental na Educação Infantil é perspectiva transversal e contribui para formar sujeitos sensíveis, críticos, solidários e comprometidos com uma sociedade sustentável.

Rodrigues e Saheb (2018) argumentam que a Educação Ambiental está intrínseca no dia a dia da educação infantil através de práticas que promovem o pertencimento ao território, o vínculo com a natureza e a formação de atitudes solidárias.

Ainda conforme as autoras, ao abordarem os fundamentos de uma educação para o futuro de Edgar Morin (2001), enfatizam alguns saberes como essenciais, principalmente os que propõem ensinar a condição humana, a identidade terrena e a compreensão como elementos necessários para a formação de sujeitos conscientes, sensíveis e comprometidos com a vida em todas suas esferas.

Contudo, ao realizar uma leitura mais atenta de “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de Edgar Morin (2000), compartilho as mesmas impressões das autoras, quanto a condição humana, identidade terrena, no entanto, acrescento o *enfrentamento as incertezas*, na qual Morin (2000), nos convoca a compreender que a realidade não é linear nem previsível, quando diz “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (p. 86).

Essa perspectiva é fundamental para uma educação ambiental crítica, que não oferece respostas prontas, mas promove o questionamento, a curiosidade, a escuta e o diálogo com a realidade, características inerentes ao trabalho infantil.

Outro princípio que considera-se importante é do *conhecimento pertinente*, nele Morin (2000), propõe uma ruptura com a fragmentação disciplinar e convoca à construção de saberes contextualizados e complexos:

> [...] existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (Morin, 2000, p.36).

Ou seja, o autor faz uma crítica à forma como o conhecimento é organizado, modelo tradicional. Há um descompasso quanto ao que é ensinado com os problemas do mundo real, os desafios do mundo atual só podem ser compreendidos e enfrentados se houver uma abordagem mais interligada do conhecimento ao mundo real. Nesse sentido, ele propõe um repensar educacional que favoreça o diálogo entre as disciplinas e a construção de uma visão mais holística da realidade.

Essa proposta dialoga com o princípio político da educação infantil de garantir os direitos de cidadania e o exercício da criticidade (BRASIL, 2000, p. 16), o que implica compreender e atuar no território em que a criança está inserida (seu bairro, sua comunidade, seus vínculos com a natureza e com os saberes populares).

Na compreensão de que o princípio da *ética do gênero humano* de Morin (2000) aponta para a necessidade de uma formação voltada à cidadania terrestre, fundamentada na consciência de que somos, ao mesmo tempo, indivíduos, membros da sociedade e da espécie humana. A educação ambiental popular, articulada à Educação Infantil, tem potencial para despertar essa consciência, por meio de práticas solidárias, cooperativas e pautadas em corresponsabilidade pelo presente e pelo futuro da vida no planeta.

Nesse sentido, os saberes de Morin (2000), alinhados à prática pedagógica na Educação Infantil, contribui para uma educação ambiental que forma sujeitos críticos e sensíveis a realidade que os cercam, sendo capazes de compreender sua existência de maneira interligada ao ambiente, a coletividade e a história. Trata-se de construir um projeto pedagógico comprometido com a vida em todas as suas formas, e com a esperança ativa de um mundo mais justo, sustentável e amoroso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pelas Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009, afirmam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem se fundamentar em princípios éticos, políticos e estéticos que expressem uma concepção de infância como etapa singular da vida, plena de direitos e potencialidades (BRASIL, 2010).

Nos princípios éticos, as DCNEI orientam que os currículos devem promover a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e à diversidade cultural. Essa dimensão convoca a escola a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas de seus processos de aprendizagem e pertencentes a contextos plurais e interdependentes.

Ao ser articulados à Educação Ambiental, esses princípios ampliam-se para incluir o compromisso com a justiça socioambiental, estimulando a escuta e o diálogo com saberes tradicionais e populares, especialmente os que emergem das práticas de cuidado e preservação da vida.

Na dimensão política, é enfatizado os direitos à cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental Popular se insere como instrumento pedagógico e político de resistência às lógicas dominantes do consumo e exploração dos recursos naturais.

A integração desses fundamentos na Educação Infantil, promove o engajamento das crianças em práticas cotidianas de cuidado com o ambiente, despertando desde cedo a consciência crítica, o pertencimento ao território e a valorização das ações coletivas, como as desenvolvidas por catadores/as de materiais recicláveis.

Em relação aos princípios estéticos, as DCNEI, incentivam à sensibilidade, à criatividade, à ludicidade e a liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

A Educação Ambiental Popular potencializa esse aspecto ao propor vivências sensoriais e significativas com o meio natural e social, valorizando o encantamento com a biodiversidade, o brincar com materiais reutilizáveis, e o exercício da imaginação como formas de estreitar os vínculos entre as crianças e o ambiente em que vivem.

Para Reigota (1999), a relação da criança com o ambiente é culturalmente construída e deve ser mediada por experiências pedagógicas que favoreçam a interpretação crítica da realidade ambiental e social.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialista histórico-dialético, incorporada à educação ambiental na infância, oferece uma base sólida que contribui para a formação de crianças como sujeitos históricos, críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social e ambiental em que vivem (Loureiro e Tozoni-Reis, 2016).

Na educação infantil, essa concepção descontrói as visões idealizadas da infância como fase neutra. Pelo contrário, compreende-se que mesmo nos primeiros anos de vida, as crianças participam da construção da realidade e são afetadas pelas contradições do mundo social em que vivem:

> As condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem (Sarmento, 2005, p. 370).

A partir da compreensão de Sarmento (2005), sobre infâncias, pode-se afirmar que as infâncias se diferenciam pelas desigualdades de classe, etnia, raça, gênero e pelo território onde vivem. Essas dimensões moldam suas oportunidades, as experiências que podem vivenciar a até a forma como se relacionam com o mundo. Há crianças que crescem cercadas de recursos, proteção e estímulos culturais, porém, outras vivem em contextos em que a escassez de direitos e a ausência de políticas públicas limitam o exercício pleno da sua cidadania desde cedo.

Nesse sentindo, falar de infância no singular é desconsiderar que no cotidiano das instituições de Educação Infantil, chegam meninas e meninos com histórias, saberes e modos de viver diferentes. Reconhecer essas diferenças é condição essencial para uma prática pedagógica comprometida com a equidade e com a valorização das culturas e dos territórios, como defendem as perspectivas críticas da educação ambiental popular.

Portanto, propor uma educação ambiental crítica para as infâncias significa criar experiências pedagógicas que favoreçam o diálogo com o meio, a problematização das relações sociais e ambientais, e o despertar de uma consciência coletiva desde os primeiros anos de vida (Saviani, 2008; Loureiro e Tozoni-Reis, 2016).

Ainda de acordo com Loureiro e Tozoni-Reis (2016), a pedagogia histórico-crítica defende que a prática social deve ser o ponto de partida para o processo educativo, mesmo em crianças pequenas. Isso implica em considerar os saberes, vivências e linguagens infantis como formas legítimas de relação com o mundo, ao mesmo tempo, proporcionar a mediação com os conhecimentos sistematizados.

Como destacam os autores, a apropriação crítica desses saberes é essencial para os estudantes (mesmo na primeira infância), compreenderem os fenômenos naturais e sociais como construções históricas, e não como dados naturais ou imutáveis.

Nesse sentido, as reflexões de Dermeval Saviani (2008), ao abordar as diferentes teorias da educação e suas interpretações sobre a marginalidade, tornam centrais para problematizar a prática educativa na infância, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioambientais.

Com base na análise do autor, evidencia-se que as pedagogias não-críticas (como a tradicional, a pedagogia nova e a tecnicista), mesmo que bem-intencionadas, tendem a ocultar condicionantes históricos, econômicos e culturais da exclusão. Isso repercute negativamente na Educação Infantil, onde frequentemente as crianças das classes populares são vistas como “despreparadas” ou “carentes”, em vez de sujeitos históricos sociais e ativos, cujas experiências e territórios têm valor pedagógico.

Por outro lado, ao dialogar com as teorias crítico-reprodutivistas, a pedagogia histórico-crítica propõe uma superação dialética da reprodução da marginalização, ao assumir o compromisso com a transformação da realidade.

É nesse horizonte que a Educação Popular, fundamentada em Paulo Freire e desenvolvida por autores como Loureiro, Gadotti, Pereira, oferecem importantes contribuições à prática pedagógica na Educação Infantil. Ao reconhecer que a opressão socioambiental também se manifesta nos territórios das crianças, essa abordagem convoca educadores a integrarem os temas ambientais às vivências cotidianas, mediando o diálogo entre os saberes locais e os conhecimentos sistematizados.

Um exemplo concreto dessa mediação crítica pode ser observado nas práticas pedagógicas que integram o trabalho dos catadores/as de materiais recicláveis à proposta curricular.

Quando as crianças investigam quem são os catadores de seu bairro, o que fazem, como vivem, e qual a importância de sua atuação para o meio ambiente, abrem-se possibilidades formativas que vão além do cuidado com a natureza: trata-se de reconhecer sujeitos historicamente invisibilizados como educadores ambientais populares. Esse movimento resgata o que Paulo Freire (1996) chama de "pedagogia da escuta" e de "reconhecimento do outro", valorizando a dialogicidade como base da formação humana, como já citado anteriormente.

Dessa forma, a Educação Infantil, quando alinhada à Educação Ambiental Popular e sustentada pela pedagogia histórico-crítica, desconstrói a visão tecnicista e compensatória da infância pobre ou marginalizada. Ao invés de adaptar a criança ao sistema, propõe-se a compreender e transformar o mundo com ela, um mundo que inclui o lixo, os catadores, os territórios vulnerabilizados e as resistências que deles emergem. Como afirmam Gadotti (2009) e Loureiro (2012), não se trata apenas de formar indivíduos conscientes, mas de contribuir para a construção coletiva de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável desde a infância.

O quadro a seguir é uma síntese dos temas geradores, do conceito geral e dos autores que retratam o assunto ao longo do texto.

Quadro 5 - Síntese dos conceitos de Educação Popular, Educação Ambiental Crítica e Educação Ambiental Popular

QUADRO DEMOSTRATIVO DE CONCEITOS		
Tema gerador	**Conceitos**	**Autores**
Educação Popular	Entendida como um projeto político, ético e pedagógico que reconhece o povo como agente transformador, valorizando saberes construídos na vida cotidiana e nas lutas sociais, visando a emancipação e a transformação social. Baseia-se no diálogo, na consciência crítica e no protagonismo popular.	Brandão (2012); Paludo (2012); Pereira, Silva & Ramirez-Sánchez (2022); Freire (1987, 1992, 1996)
Educação Ambiental Crítica	Perspectiva que articula educação e política, buscando compreender e enfrentar as causas estruturais da crise ambiental, defendendo práticas educativas que promovam justiça socioambiental e cidadania ativa.	Loureiro (2006); Reigota (2004)
Educação Ambiental Popular	Integra princípios da educação popular à educação ambiental crítica, valorizando os saberes comunitários e territoriais, com base no diálogo e na participação social, articulando a escola com os atores e as práticas coletivas do território.	Loureiro (2006); Gadotti (2000); Freire (1987); Pereira, Silva & Ramirez-Sánchez (2022)

Fonte: Produzido pela autora

O quadro demonstrativo permite revisar os pontos-chave e perceber como eles se conectam na construção do diálogo entre educação popular, educação ambiental (crítica e popular).

Ao encerrar esta seção reafirma-se que quando se compreendem a educação popular, a educação ambiental crítica e a educação ambiental popular como práticas vinculadas à realidade das infâncias e aos territórios, propõem-se um diálogo entre saberes, experiências e lutas coletivas.

Essa perspectiva nos conduz à reflexão que seguirá na próxima seção, onde as práticas populares ganham centralidade. A seguir, descreve-se como surgiram as primeiras práticas de economia solidária e como a autogestão, um de seus princípios, dialoga com a educação e inspira práticas de autonomia, cooperação, solidariedade e participação cidadã.

3. PRÁTICAS POPULARES E EDUCAÇÃO POPULAR: AS EXPERIÊNCIAS VIVAS QUE INSPIRAM AS ESCOLAS

Neste capítulo aborda-se a interação entre a economia solidária e a educação popular, tendo a autogestão como horizonte articulador dessas práticas. Parte-se do entendimento de que a economia solidária representa uma alternativa viável ao modelo capitalista, ao tempo em que propõe um campo fecundo para experiências educativas baseadas na participação cidadã, na cooperação, na solidariedade, na autonomia e na emancipação dos sujeitos, princípios essenciais na educação infantil.

Com base nesses pressupostos, serão abordados os fundamentos da economia solidária, a autogestão como prática educativa e algumas experiências brasileiras que ilustram a articulação entre autogestão e educação popular.

Pois, se por um lado, a educação ambiental popular nos instiga a escutar os territórios, os sujeitos que foram historicamente silenciados, bem como seus saberes que surgem das vivências concretas, por outro lado, ela também nos impulsiona a buscar práticas que ilustram esses princípios e valores no cotidiano escolar.

É nesse sentido que abre possibilidades de diálogo com a economia solidária e a autogestão, experiências sociais que têm muito a ensinar sobre cooperação, solidariedade, partilha, cuidado com o meio ambiente e a justiça socioambiental, como é o caso das organizações coletivas descritas nesta seção. A reflexão será sobre a economia solidária não apenas como alternativa econômica, mas como horizonte pedagógico e ético que abre caminhos para uma educação comprometida com a justiça socioambiental.

3.1 Economia solidária como alternativa ao modelo capitalista

A economia solidária emerge como resposta às injustiças provocadas pelo capitalismo, principalmente após a Primeira Revolução Industrial iniciada no século XVIII na Grã-Bretanha. Os camponeses foram forçados a sair de suas terras e obrigados a trabalhar enquanto operários em fábricas, sem as mínimas condições de trabalho, enfrentando longas jornadas, nem as crianças eram escapes do trabalho. Tais condições de exaustão impediam a produtividade das fábricas.

Robert Owen, empresário britânico dono de uma grande fábrica têxtil foi um dos primeiros empresários da época a propor uma alternativa diante do cenário de improdutividade.

> [...] Owen decidiu, ainda na primeira década do século XIX, limitar a jornada e proibir o emprego de crianças, para as quais ergueu escolas. O tratamento generoso que Owen dava aos assalariados resultou em maior produtividade do trabalho, o que tornou sua empresa bastante lucrativa, apesar de gastar mais com a folha de pagamento (Singer, 2002, p. 24, 25).

Ou seja, ele criou uma alternativa que diminuiu a jornada de trabalho, eliminou o trabalho infantil e ainda criou escolas para os filhos dos operários. O que resultou em maior produtividade e lucro mesmo com mais gastos com salários, mostrando que era possível aliar bem-estar dos trabalhadores e rentabilidade.

Em 1815 com o fim da guerra, a Grã-Bretanha entrou em crise econômica**.** Enquanto alternativa para superar a crise, Owen propôs ao governo a criação de Aldeias Cooperativas: comunidades onde os desempregados poderiam trabalhar na agricultura e na indústria, produzindo sua própria subsistência. Com isso, o dinheiro gasto com ajuda aos pobres seria convertido em investimento produtivo (Singer, 2002, p. 25-26).

No entanto, o governo britânico não aceitou o plano de Owen, pois, temia que sua ideia fosse a substituição do capitalismo por um novo sistema cooperativo, baseado em solidariedade e autogestão. Owen acabou perdendo o apoio das elites e partiu para os Estados Unidos, para tentar criar a sua comunidade ideal, mas também enfrentou dificuldades por lá e acabou retornando à Inglaterra:

> Owen perdeu seus admiradores da classe alta e, desiludido, partiu para os Estados Unidos com a intenção de erguer num meio social mais novo, e por isso menos deteriorado, uma Aldeia Cooperativa que seria um modelo da sociedade do futuro, a ser imitado por pessoas de boa vontade mundo afora. Ela foi estabelecida, em 1825, em New Harmony, no estado de Indiana, e logo sofreu sucessivas 26 História cisões. Owen permaneceu à sua testa até 1829, quando, desiludido, voltou à Inglaterra (Singer, 2002, p. 26,27).

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, suas ideias influenciaram outros que fundaram cooperativas em várias cidades britânicas, mesmo em paralelo ao crescimento do movimento sindical**.** Isso mostra como o cooperativismo e a economia solidária caminharam juntos com as lutas trabalhistas, servindo de alternativa para quem queria mais justiça social e poder de decisão no trabalho (Singer, 2002, p. 27-28).

Conforme Singer (2002), a primeira cooperativa owenista foi criada por George Mudie. Ele reuniu um grupo de jornalistas na cidade de Londres e propôs a formação de uma comunidade para compartilharem os ganhos de suas atividades. Em 1821 e 1822, Mudie e seus cooperados publicaram o primeiro jornal cooperativo.

A partir de então, muitas outras associações e cooperativas foram surgindo como auxílio aos trabalhadores. O movimento ganhou força e as cooperativas passaram a não ser apenas auxílio aos trabalhadores, mas, a atuar como alternativa direta ao modelo capitalista. Em suas reivindicações, não apenas exigiam melhores condições de trabalho e salários, mas, sim, criar suas próprias cooperativas, para eliminar o assalariamento e colocar suas produções sob a ótica da autogestão, conforme Singer (2002):

> A criação desse tipo de cooperativa, estreitamente ligada à luta de classes conduzida pelos sindicatos, conferia a essa luta uma radicalidade muito maior. Os trabalhadores em conflito com seus empregadores, em vez de se limitar a reivindicações de melhoria salarial e de condições de trabalho, passavam a tentar substituí-los no mercado. A greve tornava-se uma arma não para melhorar a situação do assalariado, mas para eliminar o assalariamento e substituí-lo por autogestão (Singer, 2002, p. 29).

Nesse sentido, segundo Cole (1944, *apud* Singer, 2002), muitas cooperativas durante este período, nasceram a partir de greves ou de grupos de sindicalistas sem emprego. Havia também aquelas formadas espontaneamente por grupos de trabalhadores unidos pelo mesmo ofício.

Singer (2002), ressalta que, além das cooperativas operárias, surgiram sociedades que tinham o objetivo de criar "Aldeias Cooperativas" (hoje conhecidas como cooperativas integrais), inspiradas em Robert Owen. Essas comunidades estabeleciam produção e consumo. Os armazéns cooperativos serviam para trocar produtos entre essas comunidades e, ao mesmo tempo, empregar seus membros. Com o tempo, os armazéns evoluíram para bazares de troca ou bolsas de trabalho equitativo, justo. Ou seja, os produtos eram trocados com base no tempo de trabalho necessário para produzi-los, eliminando o lucro como componente dos preços.

> As trocas nessas bolsas não eram estritamente escambo, pois eram intermediadas por uma moeda própria: as notas de trabalho, cuja unidade eram horas de trabalho. Os bens oferecidos à venda eram avaliados pelo tempo de trabalho médio que um operário padrão levaria para produzi-los. Cada bem era avaliado por este critério por um comitê formado por profissionais do ramo correspondente (Singer, 2002, p. 31).

Em 1833, aconteceu o apogeu do cooperativismo revolucionário, quando Owen propôs que os sindicalistas assumissem o controle direto das indústrias, criando uma cooperativa nacional, o que chamou de "Grande Guilda Nacional dos Construtores"**.** Pouco tempo depois, propôs ainda uma união nacional dos trabalhadores organizada como uma espécie de "República Cooperativa" (Singer, 2002, p 32).

Paul Singer (2002), comenta que esse foi um momento de grande esperança entre os trabalhadores, pois, por meio da ousadia, em vez de apenas lutar por leis, propunham tomar nas próprias mãos a organização da economia. No entanto, essa ousadia despertou forte reação dos patrões, que responderam às reivindicações com o chamado lockouts (greves patronais), ocorreram demissões em massa e perseguições. O movimento acabou derrotado em 1834, marcando o fim desse ciclo de grande mobilização:

> Mas a reação dos empregadores já havia começado. Em junho de 1833, os empreiteiros resolveram fazer um lockout (greve patronal, literalmente "exclusão"), demitindo todos os trabalhadores que pertenciam ao Sindicato dos Trabalhadores em Construção. A luta começou em Liverpool e se estendeu a Manchester e a outros centros. Ela foi cruel e longa, terminando apenas no fim do ano com a derrota dos trabalhadores, que tiveram de abrir mão do sindicato para poder voltar ao trabalho[...] (Singer, 2002, p.34).

Esse período é chamado por Paul Singer de "cooperativismo revolucionário"**,** pois, foi a tentativa mais evidente de criar uma economia baseada na autogestão dos trabalhadores, como alternativa prática ao capitalismo:

> Esta é a origem histórica da economia solidária. Seria justo chamar esta fase inicial de sua história de "cooperativismo revolucionário", o qual jamais se repetiu de forma tão nítida. Ela tornou evidente a ligação essencial da economia solidária com a crítica operária e socialista do capitalismo. A figura que sintetizou pensamento e ação nesta fase foi sem dúvida Owen, exemplo acabado de pensador e homem de ação e que inspiraria os seus sucessores. Engels colaborou na imprensa owenista e tanto ele quanto Marx deveram muito a Owen, dívida, aliás, nunca contestada (Singer 2002, p. 35).

Singer (2002), reconhece que essa fase inicial da economia solidária foi marcada por um caráter muito mais crítico e transformador do que nas formas mais conhecidas hoje. Enfatiza ainda que Robert Owen foi referência desse movimento nesse período, sendo também reconhecido por Marx e Engels como precursor do pensamento socialista.

3.2 Autogestão com Prática Educativa

A subjunção do trabalho real ao capital iniciou-se com a revolução industrial, expropriando uma classe a outra na qual a acumulação primitiva de capital concentrou riqueza nas mãos de uma classe social dominante, deixando a classe trabalhadora expropriada dos meios de produção de riqueza material (Sguarezi, 2011).

O capitalismo se fundamenta na obtenção, apropriação e acumulação de riquezas da classe dominante por parte dos proprietários dos meios de produção em detrimento do bem-estar social e da autonomia dos trabalhadores. Nesse contexto de exploração, a classe trabalhadora tem se organizado de modo a buscar por aqueles que vivem situações semelhantes e que têm a consciência de que seus saberes são constituintes do processo histórico e podem contribuir para a construção de uma sociedade mais emancipadora.

Essas organizações procuram substituir o modelo de economia capitalista por uma baseada em uma concepção de economia solidária.

Sguarezi *e tal.* (2018) faz uma reflexão crítica das possíveis práticas de Educação Popular e a sua relação com o Trabalho Associado, com a intenção de compreender como os sujeitos desse processo dialogam e se articulam para promover a transformação social e emancipação dos trabalhadores. À luz dessa reflexão, o processo de autogestão é uma alternativa para ir de encontro ao modelo de "trabalho" da sociedade capitalista, pois, de acordo com Nakano (2000), na autogestão as tomadas de decisão são exercidas pelo coletivo de trabalhadores envolvidos. Essas decisões implicam no planejamento de metas, participação nos resultados, enfim, participação em todos os processos sem existência de patrão e empregado.

Zart (2019), comenta que nas experiências de:

> [...]formações desenvolvidas na incubação solidária, as situações intelectuais iniciais se apresentam de maneira que predomina o pensar mecânico, isto é, os oprimidos geralmente não elaboraram ainda um pensar próprio para construir a sua concepção de mundo. A visão sobre a economia, sobre a política, sobre a sociedade é o olhar transposto do ambiente exterior, é, portanto, mecânico. (Zart, 2019, p.179).

Isto é, o autor enfatiza que no início da organização popular e da educação libertadora, os sujeitos oprimidos tendem a repetir o discurso dominante, esse "pensar mecânico", sem ainda desenvolver a consciência crítica que permite que construam sua própria visão de mundo. É essa transformação que a educação popular procura promover.

Nessa perspectiva, Sguarezi (2020) enfatiza a importância da formação para a autogestão, ou seja, o processo educacional e pedagógico é inerente à Economia Solidária, pois este exige novas formações sociais, sendo um desafio investigar e compreender o processo de autogestão nos empreendimentos econômicos solidários. O autor considera a Autogestão como um dos princípios fundamentais da economia solidária e que se apresenta como um grande desafio social, político, epistemológico e educacional, que requer investimentos em produção de conhecimentos.

Santos *et.al* (2024), contribuem considerando que:

> Não basta idealizar uma nova cultura do trabalho ou uma cultura popular baseada no trabalho participativo e solidário. Mais do que nunca, é preciso aprender a construi-la, materializá-la no dia a dia da produção, e isso perpassa processos de formação e Educação Popular que levem os trabalhadores a se apropriarem de conhecimentos que conduzam à sua emancipação, ao seu empoderamento (Santos, *et.al*, 2024, p. 19).

Isto é, o processo não é automático, para que os trabalhadores consigam um sistema solidário de trabalho é necessário um caminho de formação crítica, pautado no diálogo, na consciência e na autonomia.

Nesse contexto de formação para autogestão, Nascimento (2020), nos chama a atenção para a tomada de consciência da base, enfatizada por Paulo Freire, considerando dois pilares que são: uma organização autônoma e a formação.

Para que esse processo de formação ocorra, as práticas pedagógicas precisam ser inovadoras. Mas essa prática só acontece quando a sociedade alcança "um conjunto de saberes, domínios e competências que respondam às transformações que vêm ocorrendo nas relações sociais e nos modos de produção e de organização do mundo do trabalho" (Militus, 2002, apud Rocha, 2016, p. 94).

Zart (2020), considera que:

> A classe trabalhadora necessita se organizar para superar as suas situações de dominação e de exploração. Nestes termos, há a caminhada para compreender a estrutura social da sociedade comandada pela cultura do capital: uma estrutura de desigualdades sociais. Há a necessidade de entender as relações sociais: no capitalismo estas são de exploração e de dominação. Por contradição, a economia solidária deve gerar a cultura da solidariedade para construir as relações de igualdade social, de auto-organização e de autogestão (Zart, 2020, p. 208).

À luz dessa reflexão, compreende-se que o processo de formação para autogestão é uma alternativa para superar as relações de emprego e subserviência a sociedade capitalista, pois não se trata apenas de criar experiências econômicas diferentes, mas de propor por meio de práticas pedagógicas, um aprendizado coletivo que possibilite aos trabalhadores e trabalhadoras gerir seus empreendimentos de forma participativa, ao contrário da lógica hierárquica do capital.

Nesse viés, Souza (2010) considera a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior que envolve a dimensão educativa não só no contexto escolar, mas nas relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o fazer "educativo".

Os movimentos sociais de trabalhadores produzem uma prática pedagógica, que é social, tendo como eixos centrais “a política, a estratégia de negociação, a organização, a definição de objetivos, a articulação com outras organizações sociais, desenvolvendo teias ou redes de informação e ação política” (p. 3).

Ferreira (2018) enfatiza a importância do trabalho pedagógico que exige “... uma leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo do processo, uma avaliação. Por isso, é práxis”. (p. 605)

A autogestão é um dos princípios estruturantes da economia solidária, vai muito além do âmbito organizacional, pois se configura como uma potente prática educativa. Ela propõe um processo de aprendizagem baseado na autonomia, na participação ativa, na reflexão crítica, na decisão coletiva e na construção compartilhada do saber e na emancipação dos sujeitos (Freire, 1996; Singer, 2002).

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), não cita a terminologia autogestão, mas suas ideias alinham-se perfeitamente à prática da autogestão, na qual todos aprendem ao participar, decidir, planejar e resolver problemas coletivamente.

De acordo com Freire (1987), Singer (2002), Gaiger (2004), a autogestão não é apenas um modo de gerir cooperativas ou associações, mas também é um método de educação para a cidadania, pois, desenvolve a *consciência crítica* dos sujeitos ao compreenderem sua realidade social e econômica; a *capacidade dialógica*, fator necessário para tomadas de decisões em grupo; *responsabilidade coletiva* na qual todos compartilham o sucesso e os desafios; *autonomia e protagonismo*, rompendo com a hierarquia rígida típica do trabalho capitalista.

Ao participar de reuniões, assembleias, debates, votações e atividades rotativas, os sujeitos experienciam a democracia de maneira direta e a cooperação como práticas educativas, atividades essas inerentes a autogestão, desta forma, ela ensina fazendo. Podemos considerar como uma pedagogia da participação, na qual os sujeitos desenvolvem-se integralmente, não somente enquanto trabalhadores, mas acima de tudo como cidadãos participativos e conscientes das tomadas de decisão.

Alguns exemplos autogestão são os Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR), enquanto cooperativas populares tanto campo quanto na cidade/urbanas, esses movimentos mostram que a gestão coletiva dos espaços de produção está ligada a processos formativos, seja por meio de escolas, oficinas, universidades, círculos de diálogo.

A autogestão, como já foi dito anteriormente, não é um termo usado diretamente nas obras de Paulo Freire, no entanto, percebemos seus princípios pedagógicos amplamente utilizados para fundamentar práticas autogestionárias, principalmente no âmbito da economia solidária, educação popular e gestão democrática. Ao dizer, por exemplo, que "a educação é um ato político" (Freire, 1996, p. 25), identificamos um dos princípios da autogestão, pois, estimula a participação ativa e o pensamento crítico, elementos centrais da educação emancipadora.

Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia,* enfatizava que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p.13). Essa ideia se concretiza na prática autogestionária, na qual todos aprendem ao participar das decisões, resolver conflitos e cooperar.

Ainda em *Pedagogia da Autonomia,* Freire (1996), considera que a prática educativa exige a autonomia dos educadores e dos educandos, mais uma evidência de práticas autogestionárias, pois, a autonomia é um valor educativo presente também na autogestão, isso pressupõe sujeitos capazes de se organizar, decidir e transformar coletivamente.

Considerando ainda as contribuições de Paulo Freire, mas, agora em *Educação como Prática da Liberdade,* o autor enfatiza que a ação educativa deve partir da realidade concreta dos sujeitos para nela atuar, modificando-a. Ou seja, a ação coletiva transformadora que acontece na economia solidária por meio da gestão participativa.

Nessa perspectiva, retoma-se a afirmação de aul Singer (2002) na qual a gestão democrática e participativa dos empreendimentos econômicos solidários é também uma escola de cidadania**,** em que se aprende a dialogar, votar, negociar e respeitar as decisões coletivas. Nessa concepção autogestão está interligada a educação, pois, são processos contínuos, que promovem o desenvolvimento integral do sujeito**.**

Gaiger (2004), também considera a autogestão como prática educativa ao afirmar que a autogestão é uma experiência formativa porque exige o exercício contínuo da deliberação coletiva, da responsabilidade compartilhada e da autonomia pessoal.

A autogestão como prática educativa trata-se de uma educação além do contexto formal, mas que fundamenta sobretudo, nas atividades diárias de gestão democrática onde a coletividade dos empreendimentos econômicos solidários são constituídos por saberes múltiplos, pela responsabilidade partilhada na qual todos são participantes (Gaiger, 2004; Cattani, 2004).

Nesse sentido, a autogestão educativa desenvolve a capacidade crítica dos sujeitos, fortalece o sentido de pertencimento e fomenta o desenvolvimento de competências para a participação cidadã e para a construção de sociedades mais justas e solidárias (Freire, 1987; Singer & Souza, 2000).

3.3 Experiências de autogestão no Brasil e sua interface com educação

Retomamos neste item a economia solidária, agora observando alguns de seus princípios, com enfoque para as experiências de autogestão.

De acordo com o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2016), há milhares de iniciativas econômicas solidárias, tanto no campo como na cidade, trabalhadores são organizados de forma coletiva por meio de associações e cooperativas de coleta seletiva, agricultura familiar, redes de produção, bancos e cooperativas de crédito, dentre tantas outras iniciativas.

Ainda conforme o DIEESE (2016), Paul Singer (2002), Gaiger (2004), Freire (1987), CONAES (2024), a economia solidária apresenta alguns princípios, dentre eles, a *cooperação, autogestão, solidariedade* e *ação econômica* (CASA).

Na cooperação, todos trabalham de forma colaborativa, buscam objetivos em comum e partilham os mesmos resultados. Quanto à autogestão, de acordo com os autores já citados, é a forma de organização dos empreendimentos econômicos solidários, na qual as tomadas de decisão são feitas coletivamente; todos têm vez, voz e voto. Participam efetivamente em todos os setores do empreendimento e são responsáveis diretos pelos resultados. Importante ressaltar que esses não devem permitir que os apoios externos os substituam ou impeçam de exercer seu papel nas tomadas das decisões, pois, são os verdadeiros responsáveis pelos seu trabalho. Mais adiante retomaremos a este princípio.

A solidariedade se expressa no cuidado, preocupação com o outro, na economia solidária encontramos na distribuição justa da partilha dos resultados, nas relações entre comunidades, na atuação em movimentos sociais, no bem-estar de todos os sujeitos envolvidos no processo, no cuidado com a sustentabilidade do ambiente.

A ação econômica na economia solidária é constituída por iniciativas de prestação de serviços, trocas, crédito e consumo; no entanto, sem abrir mão dos demais princípios que regem a economia solidária.

Paul Singer (2002), nos apresenta um panorama interessante sobre a economia solidária no Brasil, claro que existem muito mais. Mas para o momento nos ateremos aos exemplos de Singer. O cooperativismo surgiu no Brasil no início do século XX, com a chegada dos imigrantes europeus (Singer, 2002). As cooperativas eram de consumo tanto nas cidades como no campo, estas serviam para proteger os trabalhadores do encarecimento do custo de vida.

No entanto, com o tempo, as redes de hipermercados avançaram, provocando o fechamento de grande parte das cooperativas de consumo. No campo, as cooperativas agrícolas se expandiram formando empreendimento agroindustriais, entretanto, estas não eram autogestionárias. Existiam ali assalariados somente, as tomadas de decisão não eram coletivas. Nesse sentido, não poderia ser compreendida como economia solidária, pois não havia os princípios desta.

A crise econômica nos 80 e 90, a conhecida “décadas perdidas”, causou um grande desemprego e exclusão social dos menos favorecidos. A partir dos anos 90, ressurgiu a economia solidária como alternativa para a superação da crise, desta vez, surgiu enquanto associação ou cooperativa produtiva, com diferentes modalidades, mas autogestionárias.

Diversas experiências surgiram como as cooperativas de catadores de materiais recicláveis, as redes de economia solidária e os empreendimentos autogestionários em resposta à crise do emprego formal. Estas experiências nos permitem perceber a autogestão como práticas educativas inovadoras.

Para esse momento de crise, Singer (2002), enfatiza a participação especial da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que contribuiu com financiamento de Projetos Alternativos Comunitários. Esses recursos eram destinados aos moradores das periferias e da zona rural de diversas partes do país, para gerar trabalho (não emprego), e renda de maneira associada. Essa iniciativa contribuiu para que grande parte dos projetos se transformassem em unidades de economia solidária, como por exemplo, em assentamentos de reforma agrária organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contribuindo para o cooperativismo agrícola.

O MST é um exemplo nítido que incorpora a autogestão na organização de suas cooperativas e, simultaneamente, promove uma prática educativa crítica e libertadora em suas escolas e projetos de formação.

Ainda em Singer (2002), vemos o quanto o MST, por meio de sua organização coletiva (autogestão), contribuiu para o assentamento de milhares de famílias em propriedades

desapropriadas. O movimento definiu coletivamente que iria promover uma agricultura autogestionária por meio de cooperativas, promovendo uma outra dinâmica de economia solidária, pautada na valorização da vida, na cooperação, na solidariedade e no cuidado com o ambiente.

Podemos perceber a importância da organização dos movimentos sociais, movimentos que buscam a democracia, o direito dos excluídos:

> A democracia, atualmente, mas, também, nos tempos que antecederam, sempre apresenta resistências por parte daqueles que querem exercer influências sobre os que pensam de maneira contrária ao entendimento hegemônico. Em contextos históricos, nos quais a repressão foi e ainda é forte, há sempre a tentativa de encontrar alternativas que possam questionar essas imposições. Dessa forma, como reação, surgem as experiências locais de movimentos sociais, de governos, de políticas setoriais de democracia participativa, que se destacam, em âmbito local, como movimento amplo de questionamento da globalização, isto é, do poder de forças externas aos interesses locais (Gerhardt e Frantz, 2019, p. 97).

Isto é, a democracia que continuamente enfrenta desafios ao longo do processo histórico tem resistido a repressão em contextos autoritários, pelos grupos que buscam exercer controle sobre aqueles que pensam de forma contrária ao entendimento hegemônico. Em momentos como esses, surgem iniciativas que buscam alternativas para questionar tais imposições, como citado acima por Gerhardt e Frantz (2019).

Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (2009), ao escrever sobre democratizar a democracia, enfatiza que:

> Uma das questões que se coloca a respeito das propostas de democracia participativa é a qualificação de termo *participação.* Para a concepção individualista do mundo e da política do liberalismo, o voto é a forma central de participação, sendo atribuído um certo caráter sagrado, simbólico, ao ato de votar. Mas esse vínculo tênue esconde praticamente uma delegação similar a um cheque em branco, fazendo com que esse vínculo só seja retomado a cada tantos anos, conforme o calendário eleitoral [...] (p. 658).

Ou seja, a participação representada pelo liberalismo, que se dá somente pelo voto, na qual acontece de tempos em tempos, sem cobrança, confiando apenas nos seus representantes, que na maioria das vezes, representa interesses próprios e/ou do governo, não vai ao encontro do real sentido de participação que Boaventura de Souza Santos (2009), relata:

> As iniciativas de democracia participativa buscam romper esse círculo vicioso, resgatando a dimensão pública e cidadã da política. Essas iniciativas tendem a ocorrer em alguns sentidos diferentes: um deles é da mobilização de setores sociais interessados na realização de políticas públicas –saúde, saneamento básico, educação,

> segurança pública-, levando aos governos e aos parlamentos reivindicações e buscando formas de concretizá-las, pressionando, controlando, buscando manter um grau de mobilização que possa estabelecer uma nova relação entre um setor da cidadania e a política (Boaventura de Souza Santos, 2009 p. 659).

Nesse contexto de democracia participativa, os movimentos sociais têm o papel fundamental de criar caminhos alternativos e inclusivos, permitindo que os cidadãos retomem o controle de suas comunidades e enfrentem os efeitos negativos do capital hegemônico.

Retomando a economia solidária, Singer (2002) salienta outro componente da economia solidária que são as cooperativas de produção associadas; estas recebem assessoria das universidades através das chamadas Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPS). São formadas por estudantes e professores pesquisadores da graduação e pós-graduação. Esses pesquisadores dão suporte técnico em diversas áreas e formação em cooperativismo aos grupos que têm interesse em trabalhar coletivamente. O autor ainda enfatiza o importante papel da Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (UNITRABALHO), que juntamente com as ITCPS assistem às cooperativas dando suporte em diversos aspectos (p. 123).

No Brasil há diversas experiências de economia solidária com práticas educativas autogestionárias. Conforme Souza e Zart (2023), “A realidade brasileira é constituída de projetos e de ações efetivas de organizações populares que têm como princípios e práticas sociais as experiências de educação e de organizações econômicas” (p. 328).

A Cooperativa de Produção de Materiais Recicláveis de Tangará da Serra (COOPERTAN), localizada no município de Tangará da Serra/MT, é um exemplo de experiência autogestionária na economia solidária que desempenha um papel de extrema importância tanto na gestão de resíduos sólidos quanto na promoção de práticas educativas que se alinham aos princípios da educação ambiental crítica e da autogestão.

Como uma organização constituída por catadores de materiais recicláveis, a COOPERTAN vai além de apenas uma função econômica, se configura como espaço de resistência, cidadania e produção de saberes populares:

> A COOPERTAN é resultado de um processo de resistência e de lutas, podendo ser considerada um dos empreendimentos exemplos no campo do cooperativismo solidário no estado de Mato Grosso, pelo trabalho que vem realizando há 15 anos, na cidade de Tangará da Serra-MT. A COOPERTAN está organizada pelos princípios da Economia Solidária (ES) e pelos princípios do cooperativismo e é incubada pela IOCASS desde a sua criação (Santos *et.al.*, 2024, p. 3).

Ou seja, os autores afirmam que a COOPERTAN é um símbolo de resistência social, pois nasceu de lutas. O EES é um modelo de cooperativismo solidário, pois trabalha de maneira democrática e autogestionária, além de ser um espaço de formação e fortalecimento político contando com o suporte da Incubadora de Organizações ColetivasAutogeridas, Solidárias e Sustentáveis.

Segundo Sguarezi (2011), a autogestão desenvolvida na COOPERTAN é evidenciada pela participação ativa dos cooperados nas decisões coletivas, na gestão dos processos produtivos e na construção de uma cultura organizacional baseada na solidariedade e na democracia participativa.

Podemos considerar então que essas práticas autogestionárias da COOPERTAN podem implicar diretamente na educação básica, principalmente no que tange à formação de sujeitos críticos, participativos, autônomos e colaborativos. Isto é, as experiências da cooperativa demonstram que a autogestão não é apenas um modelo de organização do trabalho, mas também um processo educativo que promove a autonomia, a responsabilidade coletiva e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Nessa perspectiva:

> [...] a educação e a cooperação são duas práticas sociais que se processam de tal forma que, sob certos aspectos, uma contém a outra. A educação é um processo social fundamental na vida dos homens. Na cooperação como processo social, produz-se educação, sendo, assim, a organização cooperativa, além de seus outros significados, também um lugar social de educação. Entrelaçam-se e potencializam-se a educação e a cooperação como processos sociais (Frantz, 2001, p. 243).

É nesse sentido que a educação básica pode e deve beneficiar-se dos princípios da autogestão ao incorporar metodologias ativas que valorizem a participação dos estudantes, a tomada de decisões coletivas e a construção de conhecimento de forma colaborativa. Ao integrar educação e práticas cooperativas, contribui-se para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados socialmente.

A Cooperativa de Consumo Solidário e Sustentável (COOPERSSOL) e a Feira de Economia Solidária e Agroecologia (FEISOL) também são exemplos de iniciativas coletivas, sendo um espaço em que as relações econômicas e sociais são constituídas de práticas pedagógicas que contribuem para a construção do conhecimento coletivo (Souza e Zart, 2023).

No que se refere à prática pedagógica, Moreira e Zart (2024) a compreende como um processo que ultrapassa os limites da escola e se insere nos diversos contextos sociais em que os sujeitos vivem e aprendem, reconhecendo que a aprendizagem ocorre também em

espaços não escolares, onde há diálogo, interação e produção coletiva de sentidos. Ou seja, a prática pedagógica é multidimensional, ela age e contribui para a formação do sujeito e na transformação dos contextos sociais.

Nesse sentido, compreender a prática pedagógica como práxis educativas torna-se fundamental para analisar as experiências desenvolvidas tanto no espaço escolar quanto em contextos não escolares. O exemplo da COOPERSSOL e da FEISOL evidencia que é na vivência coletiva que os sujeitos se transformam, evoluindo de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. É nesse sentido que Paulo Freire afirma: "quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções" (Freire, 1979, apud Souza e Zart, 2023, p. 331).

Sobre isso, Lamon, Gonçalves e Zart (2019) afirmam que "é na vivência concreta, nos desafios da produção, da comercialização, do consumo e da organização solidária que os sujeitos se tornam protagonistas do seu processo formativo, construindo saberes a partir da sua realidade e história" (p.3).

É nessa perspectiva que o currículo escolar deve estar constituído, valorizando as diferentes formas de saber científico, popular e ancestral, e criando espaços de diálogo, protagonismo e trabalho coletivo para que o ensino e a aprendizagem tenham sentido e significado para a criança.

Na escola, essas experiências nos convidam a pensar em uma educação que vá além dos conteúdos formais, promovendo vivências que possibilitem o desenvolvimento da consciência crítica das crianças. Lógico que a mudança não acontece de maneira instantânea ou impositiva, mas sutilmente na consciência dos sujeitos que aprendem ao dialogar e refletir sobre sua realidade.

Essas aprendizagens, se tornam em atitudes de consumo consciente, valorização da produção local e práticas de solidariedade que devem ser trabalhadas desde os primeiros anos da educação básica.

Considerando que estamos analisando aqui as possíveis contribuições das cooperativas e associações para a educação básica, podemos entender que a COOPERTAN, COOPERSSOL e a FEISOL funcionam como um elo entre diversos grupos sociais, como por exemplo, os catadores/as de materiais recicláveis, os agricultores familiares, os artesãos, os povos originários e quilombolas, pois esses grupos são representações claras de produção de saberes

coletivos. A integração desses povos permite um espaço pedagógico, rico em aprendizagens coletivas.

Essa proposta se alinha aos pilares da educação integral: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (Delors, 1999). O espaço da cooperativa, "[...] não se restringe a um lugar de comercialização de produtos e serviços, mas se propõe a ser um ambiente de reverberação de práticas importantes para a existência humanizadora dos sujeitos [...]" (Souza; Zart, 2023, p. 40).

Essas ações possibilitam implantar projetos interdisciplinares para se trabalhar temas geradores como consumo consciente, economia do cuidado, sustentabilidade, educação ambiental popular e diversos outros temas que contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica das crianças.

A escola, ao desenvolver ações inspiradas em experiências como a da COOPERTAN, COOPERSSOL e FEISOL, contribui para uma educação comprometida com o bem viver, com a valorização das culturas locais, conforme afirmam Souza e Zart (2023), "um ambiente que valoriza as práticas sociais e os saberes das pessoas, que promove uma economia para o bem viver, a partir de ética e da política da construção coletiva da vida em sociedade" (p. 340).

Essas iniciativas demonstram que a interface entre autogestão e educação é fundamental para fortalecer a autonomia das comunidades, incentivar a solidariedade e promover o desenvolvimento sustentável. Nesses exemplos, a educação não é apenas um suporte, mas um elemento constitutivo das práticas autogestionárias.

O diálogo entre economia solidária e educação revela um campo fecundo para a construção de alternativas à lógica do mercado e da exclusão social. A autogestão, enquanto eixo estruturador dessas práticas, possibilita a formação de sujeitos críticos, solidários e participativos. As experiências analisadas demonstram que é possível articular produção econômica com educação libertadora, construindo caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a autogestão não se apresenta apenas como uma forma de organização, mas como um horizonte pedagógico e político de transformação social.

Reunimos no quadro seguinte, os conceitos básicos abordados nas subseções 3.1, 3.2 desta seção.

Quadro 6 - Síntese dos conceitos de Economia Solidária e autogestão

Temas Geradores	Conceitos	Autores

Economia Solidária	Alternativa ao modelo capitalista, fundamentada na cooperação, solidariedade, justiça social e sustentabilidade, tendo a autogestão como princípio estruturante e como espaço de aprendizagem social.	Singer (2002); Sguarezi et al. (2018); Souza e Zart (2023)
Autogestão	Prática coletiva de gestão em que as decisões são tomadas de forma democrática pelos próprios membros da organização, fortalecendo autonomia e protagonismo. Na economia solidária, é instrumento de emancipação e de construção de outra lógica de trabalho.	Sguarezi et al. (2018, 2020, 2011); Souza e Zart (2023); Gaiger (2004); Singer (2002); Freire (1987, 1996); Singer e Souza (2000); (Gaiger, 2004; Cattani, 2004)

Fonte: produzido pela autora.

3.4 Catadores/as de materiais recicláveis: sujeitos socioambientais e as práticas pedagógicas emancipatórias.

A representação dos catadores/as de materiais recicláveis revela uma realidade complexa, marcada por contradições socioambientais profundas. Sylvia Leser de Mello (2011), ao apresentar o livro "Cooperativas de Catadores: reflexões sobre práticas", considera que esses trabalhadores/as exercem uma função central na gestão de resíduos urbanos, ainda que frequentemente invisibilizados pelas narrativas hegemônicas do progresso e da modernidade. Sua atuação vai além da coleta de materiais, é uma prática social enraizada na sobrevivência, resistência e construção coletiva de alternativas ao desemprego estrutural e à exclusão.

Melo (2011), enfatiza que os catadores são frequentemente representados de maneira romantizada, como "heróis" da reciclagem, o que configura uma violência simbólica que obscurece as condições precárias e desumanas em que realizam seu trabalho. Na verdade, suas trajetórias são atravessadas por experiências de marginalização extrema, sendo situados na ponta de uma cadeia de consumo que descarta não apenas resíduos, mas também pessoas. Nesse contexto, a organização em cooperativas e associações emerge como estratégia de resistência e ressignificação do trabalho, promovendo a passagem do isolamento para a cooperação, e do silêncio para o protagonismo social.

Essa realidade pode ser compreendida a partir da análise crítica de Aníbal Quijano (2005), ao conceituar a colonialidade do poder como a lógica estrutural que articula raça, trabalho e conhecimento sob a hegemonia eurocêntrica:

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (p. 118).

Ou seja, o autor evidencia que a noção de raça, constituída na América a partir da colonização nada tem a ver com processo biológico ou científico, mas sim político e ideológico. Ao analisar o colonialismo europeu, Quijano enfatiza que a ideia de raça funcionou como um instrumento de poder, utilizado para justificar e legitimar a dominação dos povos originários e africanos submetidos a conquista e à escravidão. Dessa forma, a ideia de raça se consolidou como elemento estruturante do que Quijano denominou "colonialidade do poder", perpetuando desigualdades históricas que ainda marcam profundamente as sociedades latino-americanas.

Ainda nessa lógica, Quijano (2005), considera que a partir da constituição da América como espaço inaugural do capitalismo colonial /moderno, instaurou-se um padrão global de dominação que classificou as populações:

> [...] no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada umas dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos (Quijano, 2005, p. 118).

Isto é, o capitalismo mundial se formou articulando múltiplas formas de controle do trabalho, entre elas a servidão, a escravidão e o trabalho assalariado precário em torno da lógica do capital. Dessa forma, o trabalho dos catadores, majoritariamente racializado, precário e marginal, insere-se na lógica perversa de um sistema que, ao mesmo tempo que depende da reciclagem para manter a sustentabilidade ambiental, relega os recicladores à informalidade e à marginalidade.

No entanto, é precisamente nesse espaço de contradições que se abre uma oportunidade para a prática pedagógica das experiências das organizações de catadores. Ao se reunirem em associações ou cooperativas, rompem com o isolamento imposto pelo sistema e constroem novos sentidos para o trabalho, para a cidadania e para a sustentabilidade. Seus saberes, construídos na prática cotidiana e para a sustentabilidade. Seus saberes populares, construídos

na prática cotidiana da triagem e da circulação dos resíduos, constituem um campo para atuação da educação ambiental popular, crítica e emancipatória.

Nesse sentido, incorporar as práticas dos catadores como referência pedagógica, especialmente na Educação Infantil, significa reconhecer que a educação não se limita aos espaços formais, mas se entrelaça com as lutas populares por dignidade e justiça socioambiental. Significa ainda, superar as amarras da colonialidade do saber:

> [...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África. Sem dúvida muito menor foi a repressão no caso da Ásia, onde portanto uma parte importante da história e da herança intelectual, escrita, pôde ser preservada (Quijano, 2005, p. 121).

Isto é, os colonizadores controlaram as formas próprias de conhecimento dos povos colonizados, isto inclui suas maneiras de compreender o mundo, de expressar sentidos, suas crenças, linguagens, espiritualidade, arte, saberes tradicionais, dentre tantos outros aspectos. De modo geral, tiraram a originalidade e a essência dos colonizados, o domínio colonial não foi apenas econômico ou político, mas também cultural e epistêmico, considerando apenas os "valores" eurocêntricos, como únicos e verdadeiros.

Os catadores/as neste contexto, não apenas reciclam, mas criam estratégias de vida, conhecimento e resistência. E é esse saber que pode e deve dialogar com o campo educacional enquanto instrumento de transformação.

Moura Fé e Faria (2011), reforçam os catadores como sujeitos socioambientais e políticos ao ocuparem uma posição crítica ao modelo de economia linear, ou seja, aquela que extrai os recursos naturais, transforma em produtos, consomem e depois descarta como resíduos, a lógica do extrai, produz e descarta: "[...] o consumo de massa implica a produção e descarte crescente de embalagens e de produtos, sendo que tanto um quanto outro podem ser reutilizados" (p.20).

Os catadores/as, historicamente inviabilizados e marcados pela informalidade, passaram a ganhar visibilidade social e política nas últimas décadas, por meio da organização coletiva, movimento que reúne autonomia, autogestão, cooperação:

> Um dos traços característicos do movimento reside na reafirmação constante da sua autonomia, o que passa por evitar o estabelecimento de relações de tutela tanto no diálogo com o Estado quanto na interação com as instituições de assessoria. Desde a

> sua fundação, o movimento apresenta como princípios organizativos a autogestão e a democracia direta, remetendo-se de algum modo ao campo estrutura do a partir da economia solidária. Neste caso, a partir da base comum da propriedade coletiva dos meios de produção, o processo de trabalho é estruturado por relações sociais de produção, coletivistas e igualitaristas. Neste caso, as organizações dos catadores são compreendidas tanto como empreendimento econômico mecanismos de inclusão social, como também instituições de resistência e emancipação social (Moura Fé e Faria, 2011, p. 26).

Assim como enfatizam os autores, essas organizações romperam com a lógica do trabalho isolado e individualista e passaram a constituir empreendimentos solidários autogestionários, forjando caminhos para a emancipação econômica, social e ambiental. Constroem novos modos de vida e trabalho pautados, como dito anteriormente, na solidariedade, no apoio mútuo e na democracia direta. (Moura Fé; Faria, 2011)

Desse modo, reconhecer os catadores e catadoras de materiais recicláveis como educadores ambientais populares significa legitimar suas práticas como experiências formativas que integram trabalho, cidadania, democracia e ecologia. Seus saberes não só desafiam a colonialidade do saber denunciada por Aníbal Quijano (2005), mas também anunciam novas formas de produção de conhecimento, baseadas na coletividade, na solidariedade e na transformação social.

Outro fator que merece destaque em nossa pesquisa é o protagonismo das mulheres nesse panorama de trabalho. Entendemos que a colonialidade de gênero permite compreender como as hierarquias entre saberes e sujeitos se articulam à desvalorização dos corpos racializados e femininos, tanto na escola quanto nas organizações populares. Nesse sentido, considera que:

> [...] É importante analisar as dificuldades que são enfrentadas pelas mulheres catadoras para obter reconhecimento político e ocupar espaços de direção nesses processos organizativos, locais e nacionais. Para discutir essa questão, faz-se necessário considerar como se dá o entrelaçamento entre as dimensões e formas de exploração de trabalho que são intrínsecas às relações sociais de produção capitalista e as demais expressões das desigualdades relativas às condições étnico-raciais e das relações patriarcais de gênero que marcam profundamente a formação social brasileira (Ferreira *et al.,* 2023, p. 2).

Ou seja, além da exploração capitalista, as mulheres catadoras também enfrentam o racismo e o machismo. Sua grande maioria são mulheres negras e periféricas, o que dificulta ainda mais a sua condição de exclusão. Muitas vezes, o patriarcado as exclui dos espaços de liderança simplesmente por serem mulheres, e o racismo as inferioriza ainda mais por sua cor e condição social.

Maria Lugones, filósofa e feminista decolonial, autora do conceito de “colonialidade de gênero”, denuncia como o colonialismo impôs um sistema de gênero binário, patriarcal e racializado, articulado às opressões de raça, classe e sexualidade:

> Ao produzir essa classificação social, a colonialidade permeia todos os aspectos da vida social e permite o surgimento de novas identidades geoculturais e sociais.“América” e “Europa” estão entre essas novas identidades geoculturais; “europeu”, “índio”, “africano” estão entre as identidades “raciais”. Essa classificação é “a expressão mais profunda e duradoura da dominação colonial”. Com a expansão do colonialismo europeu, a classificação foi imposta à população do mundo. Desde então, tem atravessado todas e cada uma das áreas da vida social, tornando-se, assim, a forma mais efetiva de dominação social, tanto material como intersubjetiva. Desse modo, “colonialidade” não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas. Ou seja, toda forma de controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e do trabalho existe em conexão com a colonialidade (Lugones,2008, p. 8 e 9).

A colonialidade, conforme afirma Lugones (2008), não se restringe apenas a classificação racial, mas constitui um eixo estruturante e duradouro de dominação social, que atravessa todos os âmbitos da vida humana. Ao se infiltrar nas formas como as pessoas se veem e se relacionam, ela compromete não apenas a distribuição de recursos, mas a própria constituição de sujeitos, demonstrando que a dominação colonial se mantém ativa mesmo após o fim do colonialismo formal.

Essas desigualdades de classe, raça e gênero, são estruturais e cruzam a história, marcada pela escravidão, pelo patriarcado e pela desigualdade econômica:

> Essas circunstâncias fornecem elementos para refletir sobre as relações de trabalho precarizadas e as questões de gênero. As catadoras, além de estarem submetidas às vulnerabilidades sociais, econômicas e relativas à saúde, ainda se encontram expostas aos mais variados preconceitos relacionados ao seu trabalho, à sua classe, ao seu gênero e a sua etnia. Um fator essencial para compreender essa situação de subordinação e exploração é a relevância de sua relação com o patriarcado (Ferreira *et.al* 2023, p. 6).

Nesse sentido, a interseccionalidade entre classe, raça e gênero agrava ainda mais sua condição. Como já dito, a maioria das catadoras é negra e pobre, vivendo em territórios marcados por carências de moradia adequada, saúde e acesso a direitos básicos. Assumem dupla jornada de trabalho dividindo-se em trabalho produtivo, pesado e insalubre, e a jornada reprodutiva cuidando dos filhos, da casa e da alimentação familiar, um retrato claro da divisão sexual do trabalho marcado pelo patriarcado.

Nesse mesmo cenário, Souza, Assunção e Guadagnin (2024) reforçam que o trabalho das catadoras está marcado pelo cuidado tanto com a família quanto com o coletivo de trabalho no qual estão inseridas. Um cuidado que, mesmo apesar da precariedade e muitas vezes do adoecimento, ainda permanece como forma de resistência e solidariedade.

O protagonismo feminino no movimento da reciclagem não é apenas econômico, mas, político, social, cultural e ambiental, revelando que as catadoras, ao cuidarem da vida e do ambiente, contribuem para caminhos de emancipação e transformação socioambiental.

Ainda de acordo com Ferreira *et.al* (2023), apesar das adversidades, as mulheres catadoras têm se reconstruído de forma a resistir a interseccionalidade de classe, raça e gênero, ao mesmo tempo que estas as posicionam na base da estrutura social, as impulsionam a se organizarem para buscarem seus direitos e serem ouvidas, respeitas.

De modo geral, mulheres e homens catadores de resíduos sólidos são dignos de todo nosso reconhecimento e respeito diante das ações que desempenham na sociedade, são verdadeiros heróis e heroínas que enfrentam o sistema capitalista hegemônico e oferecem a escola muito mais do que um exemplo de organização econômica alternativa, revelam formas de viver e aprender baseados, como muito enfatizado aqui, na cooperação, solidariedade, autogestão e preocupação com um ambiente sustentável.

Esses princípios dialogam com a educação infantil quando o projeto político pedagógico permite essa abertura para a escuta das diversas infâncias e para os reconhecimentos dos saberes que fluem do território. É essa ligação que o próximo capítulo propõe, mostrando que a escola é um espaço de encontro com a comunidade e de construção coletiva de conhecimentos que contribuem para a transformação da realidade.

4. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO COM O TERRITÓRIO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como um campo pedagógico específico, marcado por concepções próprias de criança, de currículo, de aprendizagem e de relação com o mundo.

Não se trata de um espaço preparatório, mas de um tempo singular da vida, no qual as crianças constroem sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o território em que vivem, por meio de múltiplas linguagens, interações e experiências sociais.

Oliveira (2013), ao considerar que a infância é construída historicamente e que as práticas educativas refletem concepções sociais, políticas e culturais acerca da criança e que ela é vista como sujeito ativo no processo educativo e produtora de sentidos, propõe uma educação infantil baseada em interações, brincadeiras e participação.

A autora afirma que a infância não pode ser entendida como um espaço de lacunas, mas como um tempo importante e necessário para a elaboração simbólica, no qual pensamento e linguagem se constituem nas relações sociais concretas.

Essa perspectiva considera que a Educação Infantil reconheça e valorize as experiências que as crianças trazem de seus contextos sociais. Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil não pode se organizar de maneira isolada da realidade social em que está inserida, pois acaba construindo uma imagem de infância descolada da sociedade, produzindo práticas pedagógicas empobrecidas, que silenciam as vozes infantis e desconsideram os saberes que circulam fora dos muros escolares.

Compreender a Educação Infantil implica reconhecer que as aprendizagens se constroem nas relações sociais, em diálogo com o contexto sociocultural.

Kramer (2002) defende que a infância não é apenas uma etapa biológica, mas também uma categoria social marcada, muitas vezes, por desigualdade e injustiça social. A autora enfatiza a criança como sujeito histórico, social e cultural, com direito à participação e à expressão. Defendendo políticas públicas comprometidas com a justiça social.

Sarmento (2025) reforça que a infância é uma categoria geracional, produzida nas relações entre adultos e crianças, variando conforme o tempo e o contexto social. O autor considera ainda que as crianças produzem culturas infantis próprias, não sendo apenas reprodutoras da cultura adulta.

Nessa perspectiva Pereira (2009), considera que:

> É uma infância que se reconhece como histórica e não se considera como definitiva e atemporal; sofre cotidianamente as intervenções do mundo sistêmico sobre mundo da vida; rejeita as formas de objetivação; interage mais com o universo do adulto; é considerada no presente e não mais como idealização de um futuro; compreende a necessidade de limites sem coação e receituários; não está morta nem desaparece, mas está profundamente viva, reivindicando a garantia de direitos (p.224)

Ou seja, o autor afirma que a infância não é igual em todos os tempos e lugares. As crianças têm suas especificidades, sua pluralidade de acordo com época e contexto social. Ela não deve ser vista como objeto, como alguém passivo, a ser moldado, treinado ou preparado. Ela é sujeita, com voz, ativo, protagonista, constrói conhecimentos.

A seguir elaboramos um quadro síntese com as principais ideias de Oliveira (2013), Kramer (2002) e Sarmento (2005) acerca da concepção de infância, visão da criança, crítica ao biologismo, adultocentrismo, cultura infantil, direitos da criança, implicações para a educação infantil e dimensão ética e política.

Quadro 7. Concepção de Infância; Visão da Criança; Adultocentrismo; Cultura Infantil; Direitos da Criança; Implicações para a Educação Infantil e Dimensão Ética e Política.

QUADRO COMPARATIVO- CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA			
	Oliveira (2013)	**Kramer (2002)**	**Sarmento (2005)**
Concepção de infância	Infância como construção histórica, social e cultural, definida pelas relações sociais e pelas práticas educativas.	Infância como categoria social, marcada por desigualdades e condições históricas concretas.	Infância como categoria geracional, construída nas relações entre crianças e adultos.
Visão da criança	Criança como sujeito ativo, competente, que participa da construção do conhecimento.	Criança como sujeito histórico, social e cultural, com voz e identidade próprias.	Criança como ator social, produtora de culturas infantis e de sentidos próprios.
Adultocentrismo	Denuncia práticas pedagógicas centradas no adulto que limitam a participação infantil.	Critica relações autoritárias e desiguais entre adultos e crianças.	Introduz o conceito de alteridade geracional, criticando o domínio adulto sobre a infância.
Cultura infantil	Reconhece as expressões infantis nas brincadeiras, interações e linguagens.	Defende a criança como produtora de cultura e significados.	Afirma a existência de culturas infantis próprias, distintas da cultura adulta.
Direitos da criança	Fundamenta-se no direito à educação, à participação e à escuta.	Relaciona infância, direitos e cidadania.	Defende o reconhecimento da infância como grupo social com direitos específicos.
Implicações para a Educação Infantil	Educação baseada em interações, brincadeira, escuta e respeito à criança	Educação infantil como espaço político, democrático e inclusivo.	Educação que reconheça a infância como geração e respeite sua alteridade.
Dimensão ética e política	A prática pedagógica deve respeitar a dignidade e o protagonismo infantil.	A educação deve combater desigualdades sociais desde a infância.	A relação entre gerações envolve poder, exigindo reflexão ética e política.

Fonte: produzido pela autora.

Esses autores convergem em compreender que a infância é plural, que a criança é sujeita histórico, social e cultural, sujeito de direito e participante na produção do conhecimento, recusando concepções que a reduzem à passividade, à incompletude ou à fragilidade.

Retomando Oliveira (2013), ao compartilhar as ideias de Vygotsky, enfatiza que a constituição do sujeito se dá nas práticas sociais concretas, nas quais a criança internaliza significações, valores e formas de organização coletiva, produzidos historicamente pelos grupos sociais com os quais convive.

É a partir dessa perspectiva de Educação Infantil que é possível pensar um Projeto Político-Pedagógico como instrumento de mediação entre currículo, escola e realidade social. O PPP, nesse horizonte, é pensado como expressão coletiva das intencionalidades formativas assumidas pela instituição no diálogo com seu contexto social e cultural.

4.1 O Projeto Político-Pedagógico como mediador entre currículo, território e saberes populares

A presente seção pretende dialogar com Ilma Passos Veiga (2011), Celso Vasconcelos (2014) e Demerval Saviani (2008), acerca de como deve ser constituído o Projeto Político-Pedagógico enquanto núcleo da organização escolar, construído coletivamente e em contínuo movimento, em resposta às realidades e aos sujeitos que a compõem. E com Paulo Freire (1996), que nos inspira à reflexão ao afirmar que todo projeto educativo deve ser ancorado na dialogicidade e na valorização dos saberes populares, e aqui enfatizamos os dos catadores de materiais recicláveis, reconhecendo-os como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Ao articular essas contribuições, a presente seção buscará compreender como o PPP pode funcionar na Educação Infantil, como mediador entre currículo, território e práticas pedagógicas que promovam a justiça socioambiental.

Quando pensamos no Projeto Político-Pedagógico como uma ponte entre o currículo e o território, fica nítido perceber que o conhecimento não é vazio. Ele se forma no encontro com a vida real, com as pessoas e com as histórias que as acompanham.

É no chão da comunidade, nos saberes acumulados ao longo do tempo e nas experiências de quem vive o dia a dia que o aprendizado ganha sentido. Paulo Freire, dizia que o diálogo é muito mais do que uma troca de palavras, é a base para que educadores, famílias e comunidades construam juntos algo novo, carregado de significados.

Veiga (2011), enfatiza que o PPP não deve se limitar a ser um documento técnico e burocrático. Ele precisa nascer de um processo coletivo, contínuo e enraizado na escuta verdadeira dos sujeitos que fazem a escola, além de manter um diálogo constante com o território, com os saberes, suas práticas, suas contradições e suas potencialidades.

Nesta mesma perspectiva, Vasconcellos (2014), contribui enfatizando que o PPP é plano global da instituição escolar, resultante de um processo contínuo e participativo de planejamento, cujo objetivo é orientar, organizar e dar sentido à prática pedagógica.

Já Dermeval Saviani (2008), embora em "Escola e Democracia" não utilize exatamente o termo "Projeto Político-Pedagógico", fornece fundamentos teóricos essenciais para a compreensão do PPP enquanto expressão da intencionalidade política e pedagógica da escola.

O autor, ao analisar educação e política identifica que essa relação é indissociável e que toda prática educativa está ligada a um projeto de sociedade, nesse sentido, não é possível concebê-la como neutra ou sem interesses históricos e sociais. Sobre isso Nascimento et.al (2020), também aponta que o PPP deve trazer intencionalidade em suas ações para transformar as práticas pedagógicas conservadoras em práticas críticas e emancipadoras.

Caetano e Silva (2017), ao analisarem a experiência de uma escola do campo em Rondonópolis (MT), reforçam que quando o PPP é construído de forma participativa, torna-se instrumento democrático capaz de aproximar comunidade e escola, fortalecendo a autonomia e o protagonismo social, caso contrário, é apenas um mero documento burocrático "voltado para o cumprimento de formalidade técnica e das exigências legais" (Caetano e Silva, 2017, p. 629).

É nessa escuta e nesse diálogo que o currículo e as práticas pedagógicas se tornam mais vivos, interligam-se ao dia a dia das famílias, a aos desafios socioambientais que os cercam e aos saberes populares que, muitas vezes, foram silenciados pela história, dentre eles, os saberes e lutas dos catadores e catadoras de materiais recicláveis.

O PPP é uma prática que exige rupturas com modelos hierárquicos, fragmentados e centralizadores. É um instrumento político, pois, envolve a formação de sujeitos críticos e a construção de uma escola comprometida com os interesses da maioria da população. E é pedagógico porque define as práticas e metodologias pedagógicas de todo o processo educativo. A autora afirma que os termos "político e pedagógico" nesse contexto são "indissociáveis" (Veiga, 2011, p. 14).

Saviani (2008), considera a escola como instituição social que atua no interior das contradições da sociedade capitalista, podendo tanto contribuir para a reprodução das

desigualdades quanto para a sua superação, a depender do projeto educativo que orienta sua prática. Nesse sentido, o PPP precisa ser pensado a partir do contexto da escola e alimentar-se da vivência/experiência dos educadores/as, baseando-se numa pedagogia crítica, alicerçada na realidade social e voltada para a transformação democrática da escola e da sociedade.

Veiga argumenta que devemos buscar a coerência entre as ações escolares com o contexto social no qual a escola está inserida, o que necessita de uma visão holística e um compromisso ético com a realidade vivida pelos sujeitos da escola:

> [...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (Veiga, 2011, p. 15).

Em outras palavras, a autora quer dizer que o PPP deve ser capaz de organizar o trabalho pedagógico da escola como um todo, compreendendo a riqueza e a complexidade das relações sociais e culturais que atravessam o fazer educativo.

Veiga (2011), ainda cita alguns princípios ‘suleadores’ que orientam o PPP, dentre eles a “igualdade de condições para acesso e permanência da escola” (p. 18). Esse princípio pauta-se na superação das desigualdades históricas que afetam as classes populares.

Quanto à “qualidade para todos”, implica na necessidade de assegurar permanência com sucesso, entendendo qualidade como uma articulação entre competências técnicas e consciência crítica.

A “gestão democrática”, por sua vez, exige a superação de práticas autoritárias e a construção de relações horizontais entre todos os sujeitos escolares, promovendo a participação efetiva nos processos de decisão e planejamento.

> A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (Veiga, 2011, p. 20).

A autora enfatiza que a autonomia e a liberdade são princípios constitucionais e estes são pilares que sustentam a prática pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Assim, a escola é chamada a criar espaços coletivos no qual a liberdade se manifeste como ação coletiva, capaz de gerir intencionalidades comuns.

Veiga (2011) e Vasconcellos (2014), compartilham da mesma ideia ao considerar que o PPP deve ser construído coletivamente envolvendo professores, gestores, funcionários, alunos, pais e comunidade, o que lhe confere caráter democrático e político.

Veiga (2011), salienta que a construção do PPP, representa mais do que um simples instrumento de planejamento institucional, trata-se de um movimento coletivo, crítico e intencional de reconfiguração do trabalho pedagógico da escola como um todo.

Ao compreendê-lo como instrumento de luta contra a fragmentação das ações escolares, a autora incentiva os educadores, gestores e a comunidade a assumirem o PPP como expressão de um compromisso com a transformação social:

> O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (Veiga, 2011, p. 25).

É nesse horizonte que entendemos a urgência em superar modelos hierárquicos e autoritários da organização educacional, desconstruindo as práticas rotineiras que pouco dialogam com a realidade concreta dos sujeitos escolares.

Para a autora, a efetiva construção do PPP exige uma análise crítica dos elementos constitutivos da escola, como suas finalidades, currículos, formas de avaliação, relações de trabalho e processos decisórios, promovendo uma configuração pedagógica que favoreça a autonomia, a igualdade e a participação democrática: “Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político-pedagógico” (Veiga, 2011, p. 25).

A autora sugere pelo menos sete elementos constitutivos para construção de um PPP efetivo: “[...] as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação” (p.25).

A clareza sobre as “finalidades da escola” é condição essencial para que o projeto Político-Pedagógico se torne um instrumento coerente com a realidade e os desafios do contexto

educativo. A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola.

Veiga (2011), ressalta que a estrutura organizacional da escola é um passo fundamental na construção de um Projeto Político Pedagógico. A escola se organiza por meio de duas dimensões estruturais: a administrativa, responsável pela gestão de recursos financeiros e espaços físicos, e a pedagógica, que realiza as ações educativas.

O currículo, por sua vez, de acordo com Veiga (2011), entendido como construção social do conhecimento desafia as práticas pedagógicas conversadoras que ainda marcam muitas escolas.

A autora destaca que na organização curricular é necessário considerar alguns pontos essenciais, dentre eles, que o "currículo não é neutro", pois, todo conhecimento é atravessado por interesses e ideologias:

> O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura (Veiga, 2011, p. 31).

Ou seja, o currículo transmite valores e ideias da classe dominante, ajudando a manter seus privilégios. Por isso, a escola precisa reconhecer e criticar essas influências ideológicas no conteúdo ensinado. Para tanto, é preciso uma análise crítica tanto da cultura dominante quanto da cultura popular, pois, sempre representa uma visão de mundo, ou seja, uma determinada cultura.

A ideia é formar uma aprendizagem mais ampla, onde todos os conhecimentos se complementam, promovendo uma aprendizagem mais significativa e conectada com a realidade dos alunos.

Essa compreensão é muito relevante quando se pensa na Educação Infantil como espaço pensado para a construção de sentidos sociais e culturais. Nesse nível de ensino, o currículo não pode estar desvinculado do território em que a criança vive, pois é justamente nas interações com o contexto social e ambiental, com seus modos de vida, culturas, lutas e desigualdades, que se dá a produção do conhecimento significativo.

Ao reconhecer o controle social numa perspectiva crítica sobre os conteúdos, práticas e valores que permeiam a escola, a Educação Infantil pode corroborar para experiências

pedagógicas que valorizem a pluralidade, o protagonismo das infâncias e a construção de uma cidadania ativa desde a tenra idade.

Diante deste contexto que a escuta sensível às infâncias e aos sujeitos do território, neste caso, os catadores e catadoras de materiais, pode contribuir para que o currículo seja um instrumento de emancipação.

Veiga (2011), também discorre sobre o tempo enquanto elemento constitutivo do fazer pedagógico:

> O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc. (Veiga, 2011, p.34).

A autora considera que a organização do tempo escolar exerce papel decisivo na conformação do trabalho pedagógico e na dinâmica das relações que se estabelecem no interior da escola.

Nesse sentido, Oliveria (2013), contribui considerando que o pensar a Educação Infantil consiste em romper com a rigidez dos tempos cronológicos e abrir espaço para a temporalidade da infância, que é marcada pelo brincar, pela escuta, pela experimentação e pelo ritmo único de casa criança.

Veiga (2011) destaca outro elemento importante constituinte no currículo que é o processo de decisão; este assume um papel primordial como prática coletiva e democrática, articulada à vivência da escola e seu território:

> Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador. Uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão (Veiga, 2011, p.35, 36).

Ou seja, decidir é uma ação intencional, um ato político e pedagógico que deve ser compartilhado por todos os sujeitos escolares superando a lógica centralizadora e burocrática que historicamente marcou a gestão educacional.

Trazendo para o contexto desta dissertação, quando professores, famílias, catadores, lideranças locais e demais sujeitos sociais são convidados a participar das decisões escolares,

cria-se um espaço de corresponsabilidade que fortalece o projeto político-pedagógico como instrumento de transformação e resistência.

Essa forma participativa de decisão é o que possibilita a construção de um currículo dialógico, capaz de acolher temas geradores defendidos por Paulo Freire como a economia solidária, autogestão e a educação ambiental popular, articulando-os com os direitos das crianças e com os saberes das comunidades.

Assim, o processo de decisão se torna um caminho para o fortalecimento da autonomia escolar e para o compromisso com uma educação infantil que seja, de fato, pública, democrática e emancipatória.

As relações de trabalho é outro elemento constituinte do PPP citado por Veiga. A autora argumenta que pensar as relações de trabalho na escola é assumir o desafio de descontruir estruturas autoritárias e verticalizadas, ainda presentes no cotidiano pedagógico:

> É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico (Veiga, 2011, p. 36).

A autora argumenta que a organização do trabalho pedagógico deve estar alicerçada em valores como a solidariedade, reciprocidade e participação coletiva, superando a lógica do autoritarismo e do controle hierárquico.

Partindo desse pressuposto, os valores da Economia Solidária oferecem uma base ética e organizacional relacionadas com as práticas pedagógicas emancipatórias. Princípios como a autogestão, a cooperação e a solidariedade não apenas orientam formas alternativas de produção e trabalho fora da escola, como podem inspirar novas formas de convivência e decisão no ambiente escolar.

Assim como nas cooperativas solidárias, onde as decisões são tomadas coletivamente e todos têm voz ativa, o projeto político pedagógico deve se constituir como um instrumento de escuta e construção coletiva, respeitando os diferentes saberes e abrindo espaços de participação para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Veiga (2011), argumenta que a avaliação, numa perspectiva crítica é outro elemento importantíssimo à construção democrática do PPP:

> A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se

> esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica (Veiga, 2011, p. 37).

A autora considera que avaliar é refletir a partir de dados concretos, é interpretar as contradições do cotidiano escolar e sobretudo, propor alternativas construídas de forma coletiva, pautadas pela autocrítica e pelo compromisso com a transformação social.

No contexto da Educação Infantil, Oliveira (2013) entende que a avaliação precisa considerar as múltiplas linguagens infantis, os tempos e os modos de ser e estar da criança. Ela deve ser processual e contínua, dialógica e sensível às expressões culturais e territoriais que permeiam a infância.

A luz das reflexões críticas de Veiga (2011), podemos compreender que integrar todos esses elementos no Projeto Político Pedagógico é transformar um documento meramente burocrático em um instrumento político de transformação e resistência.

É nele que a escola afirma seu compromisso com a formação de sujeitos críticos, com a valorização das culturas, com as ecologias dos saberes e com a construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável desde a primeira infância.

4.2 A escola de educação infantil e os Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis: Saberes do Território em diálogo

Retoma-se nesta subseção a dialogicidade tanto mencionada por Paulo Freire em seus escritos. Discute-sea importância dos saberes populares presentes no território e como o diálogo entre o território e a educação infantil pode contribuir para um currículo rico em aprendizagens significativas. Paulo Freire (1987; 1996; 2005), nos deixa explícito que o diálogo é a essência da educação libertadora, pois é nele que acontece o encontro autêntico entre os sujeitos. O diálogo promove a escuta mútua, a problematização da realidade e da construção do conhecimento.

Oliveira (2013) faz uma reflexão crítica quanto à concepção desconectada da educação infantil e nos convida a repensar o papel da escola quanto à formação de crianças bem pequenas e pequenas. A autora aponta que em sua grande maioria, as instituições de educação infantil têm desconsiderado a comunidade: “Com isso tem construído um retrato da infância descolado de sua sociedade e de sua cultura específicas” (p.36).

Nesse sentido, a autora faz uma denúncia ao isolamento da infância em espaços escolares que pouco dialogam com a cultura, com a realidade, com os sujeitos do território, e com os assuntos pertinentes a sociedade como é o caso da educação ambiental popular.

O planeta está entrando em um colapso ambiental. Esse assunto, aparentemente pesado, deve estar presentes desde a infância de forma lúdica, pois, as crianças não são passivas ao conhecimento e não devem ficar silenciados no processo de aprendizagem, como afirma a Oliveira (2013):

> [...] a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominante na pedagogia como a de alguém muito frágil. Estudos em psicologia e em psicolinguística têm apontado a riqueza das falas infantis como instrumento de constituição e veiculação de significações. São falas diferentes de formas adultas de linguagem, mas testemunhas de um processo muito significativo de desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem (p.37).

De acordo com a afirmação da autora, a criança é um ser ativo e expressivo, com uma capacidade enorme de aprendizagem. A linguagem, embora diferente do adulto, é riquíssima em significados e sentidos, e isso deve ser explorado na criança para o desenvolvimento do pensamento.

Tendo em vista que a criança é um ser ativo às aprendizagens significativas, podemos propor, no contexto desta pesquisa, a aproximação entre escola e catadores e catadoras de materiais recicláveis, dessa forma, estamos afirmando que a infância não pode ser vista como uma etapa neutra da vida, e sim como um tempo importante para explorar as experiências culturais, sociais e ambientais.

Ao mesmo tempo em que estamos valorizando os saberes dos catadores/as de materiais recicláveis, pois, são pessoas com histórias de luta, resistência e com saberes formativos que muitas vezes são ignorados.

Quando compreendemos o papel dos catadores enquanto sujeitos históricos e que possuem saberes relacionados ao território, à sustentabilidade e à luta por dignidade, a escola quebra com o paradigma das práticas excludentes e possibilita a criação de uma pedagogia do encontro, abrindo espaço para a interlocução que valorizam as experiências dos saberes populares e fortalecem o protagonismo dos sujeitos marginalizados.

Essas experiências ao serem consideradas no PPP da escola, torna-se um espaço de cidadania, aprendizado mútuo e desenvolvimento cooperativo e sustentável, como propõe a própria educação ambiental popular.

Essa interlocução entre escola e catadores de materiais recicláveis exige o reconhecimento dos territórios como espaços educativos e políticos. Conforme aponta Loureiro (2003), para que o sujeito possa participar e agir, é essencial que ele conheça a realidade que deseja transformar. Desse modo, apropriar-se dos espaços onde vive e trabalha fortalece o sentido de pertencimento e a capacidade de intervenção crítica na realidade.

A escola, ao trazer os catadores e catadores para o centro do diálogo com a educação infantil, estimula nas crianças o desejo de compreender o mundo à sua volta, reconhecendo os sujeitos que atuam em seu entorno e os desafios socioambientais que enfrentam.

Essa perspectiva vai de encontro com a lógica da escola tradicional, isolada do contexto social e territorial. Ao contrário disso, fortalece sua função social de formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação.

Nesse sentido, insistimos na escuta sensível ao território, das vozes dos catadores e da comunidade, isso amplia o repertório cultural e ético da educação infantil, contribuindo para as práticas pedagógicas mais humanas, participativas e enraizadas na realidade.

Todavia, faz-se necessário compreender quem são os catadores e que saberes estes produzem? Que contribuições trazem para a sociedade e ao ambiente? Por que esses saberes precisam ser valorizados e por que é necessário serem introduzidos nas escolas? E aqui nos referimos especialmente na Educação Infantil.

Os catadores e catadoras de materiais recicláveis carregam consigo os saberes moldados na vivência diária: sabem separar, identificar, reaproveitar, orientar a comunidade. Sabem onde descartar, o que reaproveitar, como evitar o desperdício. Estes, são conhecimentos ambientais construídos na prática, por isso, merecem serem escutados e valorizados.

Mais do que recolher materiais recicláveis, eles cuidam da sustentabilidade do planeta com as próprias mãos, transformando o que seria rejeito em recurso, e o que seria marginalização em resistência.

Todavia, esses saberes muitas vezes são ignorados, silenciados ou deslegitimados, pois, não estão escritos em livros ou ensinados nas universidades. Mesmo assim são fundamentais, pois, são esses saberes que contribuem para manutenção da limpeza urbana, para a redução dos impactos ambientais, bem como, para a formação de uma consciência crítica sobre a sustentabilidade, cidadania (Zanin & Gutierrez, 2011).

Além disso, Melo (2011, p. 8), considera que os catadores e catadoras:

> [...] ao se organizarem, aparecem como sujeitos políticos, como atores sociais que exigem a definição de uma nova cidadania, que representam coletivos importantes dentre os movimentos sociais reconhecidos. Desenham, no mundo do trabalho, um processo de emancipação (p.8).

Isto é, a organização dos catadores/as de materiais recicláveis, permite que eles construam alternativas autônomas e solidárias, criando valor social, econômico e ambiental a partir daquilo que é descartado.

Essas aprendizagens precisam ser valorizadas e ensinadas as crianças ainda bem pequenas, pois, ações como essas são um laboratório prático de construção de conhecimento, de transformação social e ambiental.

Quando a escola de educação infantil se abre para esse diálogo, ela amplia suas formas de aprendizagem. Estimulam as crianças a olharem com maior atenção para o mundo ao seu redor, e a entenderem que há sabedoria nas ruas, nos barracões de triagem, nas mãos calejadas que selecionam o que pode ser reaproveitado. É desde a primeira infância que as crianças começam a se relacionar com o mundo, a perceber as diferenças, a fazer perguntas sobre o que veem, ouvem e sentem (Oliveira, 2013).

É nessa perspectiva de ensino e aprendizagem que a escola se torna mais humana, indo além dos muros cimentados e percebe que o território é também lugar de aprendizagem, no qual os catadores e catadoras são mestres de um saber necessário, urgente e transformador.

Sobre isso a autora argumenta que:

> A instituição de educação infantil pode atuar, sim, como agente de transmissão de conhecimentos produzidos pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de “ler” o mundo e a si mesma (Oliveira, 2013, p. 38).

Ou seja, a presença dos catadores e catadoras no PPP e no cotidiano da escola, seja por meio de rodas de conversa, oficinas, caminhadas pelo bairro, visitas nos galpões ou projetos de coleta seletiva, transforma o aprendizado em ações cheias de significados, como já citado.

Esses sujeitos mostram na prática como se dá a organização coletiva, como cuidar do ambiente e ser solidário. São exemplos práticos do que é viver com dignidade mesmo diante das dificuldades, dão exemplo de como exercer cidadania na pele, todos os dias.

Constroem saberes fora dos espaços formais e, esses são fundamentais para promover a justiça socioambiental tanto discutida nas concepções de educação ambiental popular.

Partindo desses pressupostos, entendemos que as aprendizagens e a constituição do sujeito se dão nas interações sociais, numa perspectiva vygotskiana, reconhecendo que a criança não se forma isoladamente, mas sim, num ambiente cheio de significações, práticas e relações:

> A construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas etc., criadas pelos grupos humanos com os quais ele partilha experiências. Com isso, formas concretas de organização das atividades humanas em um meio sociocultural específico geram normas, regras e valores sempre potencialmente conflituosos e confrontantes, podendo ser confirmados, desaparecer ou diversificar-se (Oliveira, 2013, p. 109).

Nesse sentido, ao inserirmos os catadores/as como parceiros da instituição de educação infantil, estamos abrindo novas possibilidades e trocas de experiências, pois, esses carregam consigo narrativas de luta, modos criativos e diversos para solucionar problemas, trazem valores de cooperação e solidariedade princípios presentes na Economia solidária, além do respeito a natureza, princípios também presentes na educação ambiental popular.

5- DIÁLOGOS E CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA PESQUISA: RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES

Este capítulo tem como objetivo analisar as falas dos professores/as, da coordenação pedagógica e dos catadores/as de materiais recicláveis, estabelecendo um diálogo direto com os objetivos desta pesquisa.

As análises aqui apresentadas buscam compreender com as concepções e práticas de educação ambiental se materializam no cotidiano da Educação Infantil, evidenciando seus limites, contradições e potencialidades.

À luz do materialismo histórico-dialético e da educação ambiental popular, as falas são interpretadas como expressões de uma realidade social historicamente construída, permitindo identificar tanto a predominância de práticas conservadoras quanto as possibilidades de construção de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras, especialmente a partir da inserção dos catadores e dos saberes do território no espaço escolar.

A interpretação aqui desenvolvida não se limita à transcrição dos dados, mas busca compreendê-los em sua totalidade, considerando os limites, as mediações, as tensões, e possibilidades que permeiam a realidade investigada.

Os resultados analisados decorrem de diferentes procedimentos de pesquisa e metodos de coleta de dados e informações, que se complementam entre si: a roda de conversa com professor e professoras da Educação Infantil; a entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica da escola; a roda de conversa com os catadores e catadoras de materiais recicláveis e as visitas desses trabalhadores à instituição de Educação Infantil, em diálogo direto com as crianças.

Esses diferentes movimentos empíricos constituem múltiplas dimensões de um mesmo processo social e educativo, permitindo uma leitura ampliada sobre a educação ambiental, o trabalho dos catadores e catadoras e a relação entre escola, território e justiça socioambiental.

A opção por analisar esses dados de forma integrada fundamenta-se na compreensão dialética de que a realidade social é historicamente construída e marcada por determinações estruturais. Desse modo, as falas das professoras e professor, da coordenação pedagógica e dos catadores e catadoras não são tomadas como discursos isolados, mas como manifestações de uma mesma totalidade social, atravessadas por condições institucionais, políticas e materiais que influenciam as práticas educativas e as concepções de educação ambiental presentes na escola.

A análise da roda de conversa com as professoras e professor e da entrevista com a gestão escolar evidenciou uma convergência significativa nas concepções de educação ambiental que orientam o cotidiano da instituição. Em ambos os discursos, a educação ambiental aparece fortemente vinculada as práticas cotidianas, orientações comportamentais e ações pontuais, como o cuidado com a água, o descarte adequado do lixo e projetos relacionados à horta e à jardinagem, conforme evidenciado na fala da professora C: "*Pegue e coloque no lixo. Às vezes tem que mostrar a lixeira para ela porque ela não tem esse hábito de ir até a lixeira e colocar".* Observamos a partir desta afirmação que a prática educativa está fortemente ancorada no ensino do comportamento correto, que consiste em pegar o lixo e colocar na lixeira, repetir a orientação, mostrar onde está a lixeira, ter paciência. Essa prática dialoga diretamente com um dos objetivos específicos que busca analisar as concepções de educação ambiental presentes na prática pedagógica da Educação Infantil, evidenciando uma compreensão ainda centrada na mudança de comportamentos individuais e na normatização das ações das crianças.

Percebe-se ainda, indícios da não problematização das causas sociais como a produção de resíduos sólidos, da desigualdade no acesso à infraestrutura urbana, nem da relação entre resíduo, consumo, modo de produção e desperdício. Bem como, a não problematização das causas ambientais, como a extração de matérias primas, os impactos ambientais associados aos processos extrativos, industrias e de distribuição de produtos. Ou seja, observar de forma sistêmica para ir além da ponta do iceberg da geração de resíduos e seu destino incorreto ou correto (se é que há?).

A responsabilidade pelo cuidado ambiental aparece centrada na criança. Esse deslocamento da responsabilidade é característico de uma educação normativa, transversal, muitas vezes despolitizada, característica de concepção ambiental conservadora, que tende a individualizar um problema que é estrutural.

Contudo, é importante destacar uma contradição dialética: o cuidado, a paciência e a compreensão de que se trata de "ensinamento e não punição" abrem uma possibilidade para a educação ambiental popular. Se essa prática fosse ampliada para incluir o diálogo com as crianças, a valorização de suas experiências, a discussão sobre o bairro, a cidade, o destino do lixo e a responsabilidade coletivas, ela poderia ultrapassar o caráter conservador e caminhar para uma perspectiva crítica e popular.

Assim a prática da professora ainda não é considerada uma educação ambiental popular, mas oferece elementos que podem ser tensionados e ressignificados nesse sentido. Ela exprime

os limites impostos pela realidade escolar e, ao mesmo tempo, a possibilidade histórica de transformação da prática pedagógica.

Outra análise que consideramos destacar foi o relato da professora B quanto a uma ocorrência entre dois alunos sobre o consumo de água:

> *Hoje mesmo aconteceu aqui na sala a questão de água, né? Um pediu pra ir ao banheiro, tá lá no banheiro. De repente, veio o Sander aqui. Ô, professora, fulano tá gastando água à toa lá. Fui olhar, tava lá molhando o cabelo, jogando água no chão, né? Então, ele falou, gastando água à toa. Então, ele sabe que não era pra ele estar fazendo aquilo ali com a água. Que já foi ensinado que não era para ir ali e gastar água à toa, ficar ligando o torneio. Mas um estava ali tomando o banho, jogando no banheiro todo e o outro veio entregar ele falando que estava gastando água à toa. Então, ele sabe que não era para estar desperdiçando aquela água. (Professora B, 2025)*

Fotografia 1: Roda de conversa com professor/as.



Fonte: registro da autora.

A narrativa da professora sobre o uso da água revela elementos importantes para compreender tanto os avanços quanto os limites dessa prática educativa. Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a situação narrada não pode ser interpretada apenas como um ato individual de “desperdício” ou de “desobediência”.

O comportamento das crianças expressa um processo social de internalização de normas, mediado pela escola, que atua como instituição responsável pela formação de valores compatíveis com a ordem social vigente. Quando a professora afirma que *“ele sabe que não*

era para estar desperdiçando água", fica evidente que houve um processo de incorporação da norma, ou seja, a criança aprendeu o que é considerado correto naquele contexto.

No entanto, a análise dialética exige observar a contradição presente na situação: uma criança reproduz a norma (não desperdiçar água) e a outra a transgride, ao mesmo tempo em que ambas estão inseridas na mesma realidade material. Isso mostra que a consciência ambiental não se constrói de forma linear ou homogênea, mas de maneira contraditória e limites de compreensão sobre a totalidade do problema.

Ao trazer a fala para a perspectiva da educação ambiental popular, percebemos que o ensino está centrado na ideia de "não desperdiçar", "não gastar à toa", reforçando uma lógica de controle do comportamento individual. Não se identifica referência à água como um bem comum, ao acesso desigual à água em diferentes territórios, às relações entre desperdício, consumo e modelo de desenvolvimento, nem às responsabilidades do Estado e do sistema econômico.

Essa situação analisada nos permite compreender como as práticas relacionadas à educação ambiental, embora bem-intencionadas, permanecem limitadas por uma abordagem conservadora, respondendo ao objetivo que analisa como a educação ambiental é desenvolvida no cotidiano escolar.

Todavia, novamente a análise dialética permite reconhecer uma possibilidade latente. O fato de uma criança identificar o desperdício e nomeá-lo, (gastando água à toa), indica que a temática ambiental já faz parte o universo simbólico da criança. Esse é um ponto de partida importante. A educação ambiental poderia avançar a partir daí, promovendo o diálogo coletivo, questionando, por exemplo, de onde vem a água? Quem tem água em casa? Quem não tem? Por que não podemos desperdiçar água, quais as consequências desse desperdício para a sociedade?

A prática descrita pela professora se insere no campo da educação ambiental conservadora, por enfatizar a norma, o controle e a responsabilização individual. Porém, ela contém contradições e brechas, que se mediadas por uma prática pedagógica crítica, dialógica e contextualizada, podem ser transformadas em um processo de educação ambiental popular, comprometida com a leitura crítica da realidade e com a formação de sujeitos conscientes das dimensões sociais, históricas e políticas da questão ambiental.

Importante e necessário destacar a fala do professor A, quando diz:

> *É bem diferente da prática, aqui a gente fala da teoria, talvez a gente chega em casa na prática, a gente não goste de fazer [...] A criança, ela aprende com o exemplo. E a educação popular, ou a educação ambiental, ela tem que formar sujeito crítico. E aí, [...]as crianças, vão aprender com o exemplo [...] outra coisa que eu vou dizer aqui, não sei se passou despercebido, mas eu não consegui ainda ver, por exemplo, na BNCC, alguma parte que fala da educação ambiental, numa perspectiva crítica. Eu trabalho na minha sala, mas não tem. Não tem, por exemplo, habilidades voltadas para a educação ambiental. Se tem, eu não consegui ver. Alguns colegas aqui... Porque eu olho, mas não tem. Só tem uma que fala lá sobre a natureza, mas é muito superficial. E aí, a dificuldade, às vezes, de você trabalhar, é isso. Você tem que colocar lá no cartão que eu trabalho com as minhas crianças (Professor A, 2025).*

A análise dessas afirmações, a partir do materialismo histórico-dialético e da educação ambiental popular, evidencia as contradições entre teoria, prática pedagógica e estrutura curricular, bem como a consciência crítica emergente do próprio professor sobre esses limites.

Em primeiro lugar, quando o professor afirma que *"é bem diferente da prática"* e que *"aqui a gente fala do que é teoria",* ele explicita uma cisão entre discurso e realidade, uma contradição. A teoria aparece como algo prescrito, formal, enquanto a prática concreta, tanto na escola quanto na vida cotidiana, é atravessada por condicionantes sociais, culturais e materiais que dificultam sua realização.

Essa separação revela que a educação ambiental, tal como institucionalizada, muitas vezes não se efetiva como práxis transformadora, permanecendo no plano do discurso.

A afirmação de que *"a criança aprende com o exemplo"* é extremamente significativa, pois, indica que o professor reconhece que a formação da consciência ocorre na experiência concreta, na vivência cotidiana, e não apenas na transmissão verbal de conteúdo. Do ponto de vista dialético, isso reforça a ideia de que a consciência é produto da prática social.

Na perspectiva da educação ambiental popular, o professor é assertivo em afirmar que a educação ambiental *"tem que formar sujeitos críticos".* Essa afirmação está alinhada com uma concepção emancipatória de educação, que não se limita à adaptação do sujeito, mas visa à formação de sujeitos capazes de ler criticamente a realidade. Contudo, a própria fala revela a dificuldade de concretizar esse projeto diante de um currículo que não o sustenta.

A crítica à ausência (ou superficialidade) da educação ambiental na BNCC (lembrando que o professor citou BNCC, mas se referia a DCNEI, embora ambos tenham uma mesma perspectiva) é um elemento central na análise. Quando afirma que não encontra habilidades claramente voltadas à educação ambiental, o professor aponta para uma contradição estrutural: cobra-se da escola uma postura ambientalmente responsável, mas o currículo oficial do MEC aborda a temática de forma fragmentada, genérica e despolitizada.

Isso reforça a hegemonia de uma educação ambiental conservadora, que aparece diluída em referências vagas à “natureza”, sem articulação com conflitos socioambientais, território, trabalho, consumo ou desigualdade.

Do ponto de vista histórico-dialético, essa ausência não é causal. Ela expressa um projeto educativo alinhado à manutenção da ordem social, no qual a questão ambiental é tratada como um tema neutro, evitando seu potencial crítico e político. O professor, ao relatar que “trabalha a questão ambiental” apesar dessas limitações, revela uma prática que tenta resistir a essa estrutura, ainda que de forma individualizada e muitas vezes solitária.

Em linhas gerais, percebe-se que, apesar das intencionalidades de uma aproximação à educação ambiental popular, a estrutura curricular favorece uma abordagem ambiental conservadora. Essa contradição não é individual, mas histórica e social, e só pode ser superada por meio de uma práxis coletiva que articule currículo, formação docente e compromisso político com a transformação socioambiental.

A análise da entrevista com a gestão escolar, em articulação como Projeto Político-Pedagógico (PPP), à luz do materialismo histórico dialético e da educação ambiental popular, permite evidenciar com bastante clareza a coerência ente discurso institucional e os limites estruturais do PPP, (importante ressaltarmos que as considerações aqui apresentadas em relação ao PPP diz respeito somente a educação ambiental, não nos referimos aos demais aspectos do documento, nesse sentido, não estamos generalizando nos comentários e análise). Para melhor compreensão da análise realizada, criamos categorias, como segue:

Categoria 1: Compreensão de educação ambiental.

A gestão escolar afirma que a instituição trabalha a educação ambiental por meio de orientações como: *“não desperdiçar água, não jogar lixo no chão, não colocar fogo mato, preservar as árvores”.*

Essa concepção está totalmente coerente ao proposto no PPP: uma educação ambiental mais alinhada a vertente conservadora, voltada ao cuidado individual e preservação da natureza. Embora a intenção seja boa e aceitável, quando analisamos do ponto de vista do MHD, observamos que os problemas ambientais são tratados como resultado de comportamentos inadequados dos indivíduos, e não como expressão de contradições estruturais do modo de produção.

Categoria 2: Projetos estruturantes e participação popular.

A gestão escolar afirma que a escola até o momento não realizou projetos de coleta seletiva e que não há participação de catadores ou da comunidade no PPP. Essa afirmação confirma a análise anterior do documento em que não foram encontradas evidências de participação comunitária na instituição. Na perspectiva da educação ambiental popular, a não inclusão da participação do território ou de organizações locais reforça uma lógica da educação ambiental conservadora.

Categoria 3: O PPP e a educação ambiental popular

A análise da entrevista e do Projeto Político-Pedagógico da instituição, bem como as falas dos professores contribuíram para responder ao objetivo específico que consistia em verificar se o PPP contempla uma educação ambiental popular/crítica ou se mantém uma abordagem predominantemente conservadora. E a partir da análise identificamos que o documento não contempla a educação ambiental popular, apenas a educação ambiental numa perspectiva conversadora, envolvendo o Projeto Horta e Jardinagem, que, embora já tenha um potencial educativo, teria relevância ainda maior se associasse ao projeto reflexões sobre a soberania alimentar, agricultura familiar, trabalho no campo, desigualdade no acesso à alimentação, por exemplo. Tais reflexões contribuiria para uma abordagem emancipatória.

Categoria 4: Contradições e possibilidades

A entrevista revela contradições importantes a serem consideradas: a gestão reconhece que há dificuldades de integrar saberes populares ao currículo, no entanto, vê possibilidade de integração desses saberes.

Esses elementos indicam que, embora o PPP e a prática institucional estejam ancorados numa educação ambiental conservadora, há possibilidades para um movimento contra hegemônico. A simples menção aos catadores como sujeitos que contribuem para a sociedade já representa uma fissura na lógica dominante, ainda que essa possibilidade não esteja sistematizada no projeto político pedagógico.

A entrevista com a gestão escolar confirma a análise do PPP de que a instituição desenvolve mesmo que involuntariamente uma educação ambiental conservadora. Ao mesmo tempo que a fala revela grandes possibilidades históricas de transformação, dando

oportunidades de diálogo com o território por meio de visitas dos membros da associação de catadores e catadoras de materiais recicláveis.

Essa abertura da escola para o território, permitiu que os catadores e catadoras de materiais recicláveis adentrassem o espaço escolar e a partir dali realizassem um trabalho que constituiu um marco de ruptura com a lógica conservadora identificada anteriormente no PPP e nas falas institucionais.

A presença dos catadores e catadoras representou a introdução do trabalho concreto e do território no espaço escolar. Diferentemente de ações abstratas sobre “cuidar do meio ambiente”, os catadores trouxeram o trabalho vivo, a dimensão econômica, social e ambiental da reciclagem, a materialidade da produção, do consumo e do descarte.

Chegaram vestidos com as cores da reciclagem, trazendo exemplos de materiais recicláveis, deram uma aula de educação ambiental popular, eles não apenas ensinaram sobre reciclagem, mas reconfiguraram simbolicamente seu lugar social, rompendo com a invisibilização histórica desses sujeitos.

Essa mediação é fundamental para o materialismo histórico-dialético, pois revela às crianças que o meio ambiente não é lugar neutro, mas um campo marcado pelo trabalho, sobrevivência e a desigualdade constante.

A experiência vivida a partir da visita dos membros da Associação de catadores e catadoras de materiais recicláveis evidencia uma educação que se constrói na práxis. As crianças de 2 a 5 anos não foram orientadas apenas a “não jogar lixo no chão”, mas a interagir, dialogar, manipular materiais, reconhecer os resíduos e suas transformações.

O brilho no olhar, a euforia e a participação ativa das crianças demonstram que houve aprendizagem significativa, pois o conhecimento emergiu da experiência concreta. Isso rompe com a educação ambiental conservadora, centrada somente na norma, e se aproxima da educação ambiental popular, baseada numa perspectiva crítica que valoriza o saber vivido.

Essas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição de educação infantil respondem diretamente ao objetivo específico de compreender de que forma os saberes populares e o trabalho dos catadores/as podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas críticas na educação infantil.

Fotografia 2: Práticas pedagógicas realizadas pelos catadores



Fonte: registro da autora

Outra ação desenvolvida com os catadores e catadoras que merece destaque em nosso trabalho foi a roda de conversa, momento de interação na qual revelou o quanto esses sujeitos são fundamentais para a sociedade. Histórias de vida e superação por meio de uma associação que abriu as portas onde o sistema fechou para essas pessoas.

Num mesmo espaço encontramos jovens, adultos, idosos, homens, mulheres. Cada um com sua história, cada um com seus desafios e superações. Uns mais falantes, outros mais inibidos, uma diversidade de histórias, personalidades e características que nos tocam.

Para realizarmos nossa roda de conversa ou círculo de diálogo como considera Paulo Freire, marcamos previamente uma visita a associação respeitando o tempo dos sujeitos, considerando que eles ganham por produção, nesse sentido, o tempo é muito importante nesse movimento.

Fizemos roda de apresentação, com agradecimentos e valorização desses sujeitos, aqui fizemos uma inversão epistemológica, em que o saber popular não é subordinado ao saber acadêmico, rompemos com a hierarquia tradicional do conhecimento escolar, produzindo uma relação dialógica, freireana e emancipatória.

Em seguida falamos sobre nossa pesquisa, cujo objetivo maior é reconhecer a importância do trabalho desses sujeitos para a sociedade e como suas práticas pedagógicas podem contribuir para uma aprendizagem significativa na educação infantil.

Fotografia 3: Roda de conversa com os catadores/as



Fonte: registro da autora

Ao ouvirmos as falas identificamos elementos fundamentais no que diz respeito a dimensão social da questão ambiental, como inclusão social, trabalho, renda, superação do preconceito, reinserção social, de pessoas egressas do sistema prisional. Isso fica evidenciado na fala da Cristiane, coordenadora da Ascarc do Pantanal (contexto da pesquisa), operadora de máquinas pesadas, motorista, associada há 3 anos, uma jovem de 29 anos que encontrou na associação uma oportunidade de recomeço. Egressa do sistema prisional feminino, relata que, *"ninguém queria dar emprego para uma pessoa que usa tornozeleira, mas as Ascarc do Pantanal abriram suas portas e não teve preconceito me dando oportunidade de uma nova chance" (Cristiane, 2025).*

Fotografia 4: Roda de conversa com os catadores, um dos momentos da fala da Cristiane



Fonte: registro da autora

A afirmação de Cristiane expressa, que o trabalho não é apenas meio de sobrevivência, mas elemento fundamental da constituição social. A exclusão de Cristiane do mercado de trabalho formal não ocorre por uma falha individual, mas como resultado estruturais de controle. O uso de tornozeleira eletrônica transforma-se num marcador social que reforça a marginalização, impedindo o acesso ao trabalho. Essa realidade evidencia uma contradição dialética: o sistema que pune e vigia é o mesmo que nega as condições materiais para a reinserção social, produzindo um ciclo de exclusão.

A Ascarc do Pantanal, ao abrir suas portas sem preconceito, representa uma mediação contra hegemônica, rompendo, mesmo que parcialmente, com a lógica excludente do mercado formal e afirma o trabalho como princípio educativo e emancipador. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na associação não é apenas econômico e ambiental, mas também social, político e humano, permitindo a Cristiane e outros sujeitos privados de liberdade reconstruir sua identidade para além do estigma penal.

Fotografia 5: Fachada da Associação de Catadores/as de Materiais Recicláveis ASCARC



Fonte: registro da autora

Essa análise dialoga com Paulo Freire ao afirmar em Pedagogia do Oprimido que a desumanização não é destino, mas resultado de uma ordem injusta, e que a humanização ocorre quando os sujeitos têm a possibilidade de se reconstituir. Ao oferecer “uma nova chance”, a associação cria condições para que esses sujeitos deixem de serem vistos como objeto de controle e passem a ser reconhecidos como sujeitos históricos, capazes de transformar a própria realidade.

Além disso, a experiência desses catadores e catadoras confirma a ideia freireana de que a libertação não ocorre pela adaptação à ordem vigente, mas pela práxis (ação e reflexão) sobre o mundo para transformá-lo.

Portanto, a fala de Cristiane alinhada à de outros companheiros reforça, na prática, a ideia central do materialismo histórico-dialético e da educação popular: a exclusão é produzida socialmente, e a sua superação só é possível por meio de práticas coletivas que enfrentem as contradições do sistema.

Na perspectiva da educação ambiental popular o trabalho dos catadores e catadoras se constitui uma prática de cuidado ambiental, justiça social e humanização. Pois, ao acolher uma mulher estigmatizada pelo sistema prisional e excluída do mercado formal, a associação rompe com a lógica excludente do capitalismo e afirma o trabalho com resíduos sólidos com digno, educativo e emancipador.

Nesse sentido, a educação ambiental deixa de ser apenas orientação sobre reciclagem e passa a revelar suas dimensões políticas, pois, cuidar do meio ambiente implica também cuidar de pessoas, reconhecendo-as como sujeitos históricos. Dessa forma, trabalho dos catadores e catadoras materializa uma educação ambiental crítica ao enfrentar ao mesmo tempo a crise socioambiental e a exclusão social, confirmando que não há sustentabilidade sem justiça social.

Em uma de suas falas, os catadores/as revelaram ainda mais seu caráter pedagógico, crítico e transformador por meio das suas práticas pedagógicas ao relatarem como desenvolvem o trabalho nas escolas. Antes dessa fala, já tinham enfatizado que outras vezes haviam realizado palestras nas escolas ou as tinham recebido em seu espaço de trabalho. Principalmente escolas particulares, 2 estaduais e 3 municipais, no entanto, ainda não tinham realizado atividades de integração com crianças de educação infantil.

Ao relatarem suas práticas pedagógicas:

> A gente leva os materiais recicláveis, explicam o tempo de decomposição, o potencial de degradação desses objetos no meio ambiente, e, em seguida, a gente demonstra como esses resíduos podem ser transformados em novos produtos, por exemplo de leite pode ser transformada em telhas ou placas de trânsito (Cristiane, 2025).

Fotografia 6: Práticas Pedagógicas-visita dos catadores/as na instituição de educação infantil



Fonte: registro da autora

Responde diretamente ao objetivo específico de compreender de que forma os saberes populares e o trabalho dos catadores podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Exemplos como a caixinha de leite que se transforma em telhas ou placas de trânsito permitem às crianças compreender que o resíduo não é “lixo”, mas sim resultado de um modelo de consumo e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de transformação. Essa prática ultrapassa a sensibilização superficial e insere as crianças numa leitura crítica da realidade, articulando sustentabilidade, trabalho e responsabilidade coletiva, elementos que caracterizam a educação ambiental popular.

A fala do associado Arison, ao afirmar que as crianças são mais receptivas às informações ambientais e que “cobram mais dos pais”, revela um processo de formação de consciência, essa formação não se dá de forma isolada ou individual, mas nas relações sociais, sendo a criança um sujeito histórico em formação que, ao apropriar-se do conhecimento, passa a atuar como mediadora no interior da família. Na perspectiva da educação ambiental popular, essa fala evidencia que educar crianças não significa apenas moldar comportamentos futuros, mas também intervir no presente.

O entendimento de Arison, construído a partir de sua própria experiência como catador-educador, demonstra uma formação política que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de provocar fissuras na lógica do consumo e do descarte. Dessa maneira, sua fala

expressa uma educação ambiental que ultrapassa a transmissão de informações e se constitui como práxis transformadora na construção de uma consciência socioambiental crítica.

Fotografia7: Fala do catador Arison



Fonte: registro da autora

A fala do senhor Argemiro aprofunda e da continuidade à análise anterior ao evidenciar, de forma concreta, que a consciência ambiental não é inata nem resultado automático da idade ou da experiência de vida, mas se constrói historicamente a partir das condições materiais e das práticas sociais.

O fato de o senhor Argemiro só passar a reciclar após ingressar na associação revela que a mudança de consciência ocorre quando o sujeito se insere numa nova relação social de trabalho, que reorganiza seus valores, hábitos e percepções. O relato de que, por 56 anos, descartava copos em qualquer lugar como evidência em sua fala:

> *Eu passava todo dia na padaria pra tomar um cafezinho e jogava copinho de plástico em qualquer lugar, só mudei depois que conheci a associação, depois que comecei a trabalhar com a reciclagem, que mudei. Hoje já não jogo mais em qualquer lugar, se não achar a lixeira, coloco na minha bicicleta e trago pra associação (Argemiro, 2025).*

Essa narrativa demonstra que a formação da consciência ambiental ocorre a partir da prática social e do trabalho coletivo, contribuindo para responder ao objeto geral da pesquisa ao demonstrar como a educação ambiental popular pode promover processos formativos emancipadores.

Outra fala do mesmo associado nos chamou a atenção quando relatou sobre seus netos, um de 7 e outro de 10 anos: *"Vovô, enquanto o senhor não nos levar no seu trabalho, a gente não vai te deixar em paz. Um dia trouxe-os aqui e levei na prensa onde eu trabalho, eles olharam e falaram: ah, vovô, é daqui que o senhor tira o nosso sustento?"*

Fotografia 8- Fala do sr. Argemiro (Miro)



Fonte: imagem da autora

Esse movimento evidencia a dimensão pedagógica e intergeracional da associação, onde o trabalho de catadores se afirmar como prática de educação ambiental popular, articulando sobrevivência, dignidade e cuidado ambiental.

Dessa forma, a experiência do senhor Argemiro demonstra que a educação ambiental popular não se limita à escola ou à infância, mas se constrói na práxis coletiva, no território e no trabalho, formando sujeitos históricos capazes de ressignificar a própria trajetória de vida.

A seguir, apresentamos um quadro resumo-analítico articulando os objetivos da pesquisa, os dados empíricos e as análises realizadas. Essa organização dos dados permite visualizar de que maneira cada objetivo foi respondido, revelando as concepções, práticas e contradições presentes no cotidiano da educação infantil, bem como as possibilidades de construção de uma educação ambiental crítica e emancipadora a partir da inserção dos saberes populares e do trabalho dos catadores/as no espaço escolar.

Quadro 8: Quadro resumo-analítico

Objetivos da Pesquisa	Dados Empíricos	Síntese da Análise
1- Analisar de que forma a coleta seletiva e o trabalho dos catadores podem contribuir com as práticas pedagógicas críticas e emancipadoras no projeto político-pedagógico na Educação Infantil, considerando os princípios da educação ambiental popular e a valorização dos saberes populares.	Conjunto das falas docentes, gestão, catadores e análise do PPP.	A inserção dos catadores no espaço escolar introduz o território, o trabalho e os saberes populares como mediações pedagógicas vivas. Essa experiência possibilita às crianças compreenderem a questão ambiental para além do cuidado abstrato com a natureza, articulando-a às dimensões sociais, econômicas e humanas do trabalho com os resíduos, favorecendo a formação de sujeitos críticos desde a infância. Assim, a coleta seletiva, mediada pelos catadores, revela-se como uma prática educativa capaz de transformar o PPP, ressignificando a partir de uma perspectiva crítica, popular e emancipatória.
2-Analisar as concepções de professores/as da Educação Infantil sobre a educação ambiental	Falas das professoras/es sobre lixo, água, árvores e comportamento das crianças.	As concepções predominantes revelam uma educação ambiental conservadora, centrada na normatização de comportamentos individuais.
3-Compreender como a educação ambiental se materializa nas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição de Educação Infantil.	Relatos de situações cotidianas (banheiro, desperdício de água, denúncia entre crianças)	As práticas pedagógicas evidenciam a internalização de normas ambientais, características de uma educação ambiental conservadora.
4- Analisar se o PPP contempla a educação ambiental popular/crítica ou conservadora.	Análise documental do PPP e fala da coordenação pedagógica.	O PPP é pautado nas DCNEI documento oficial do MEC abordando a educação ambiental de forma implícita e transversal, com foco em valores e preservação abstrata, caracterizando uma abordagem predominantemente conservadora.
5-Compreender a percepção da gestão escolar sobre educação ambiental	Entrevista com a coordenação pedagógica escolar.	A gestão reconhece a importância da educação ambiental, no entanto, a compreende como orientação comportamental. A ausência de projetos estruturantes e da participação comunitária confirma os limites institucionais da abordagem ambiental.
6-Compreender a contribuição dos catadores/as para práticas pedagógicas críticas emancipadoras	Falas dos catadores e descrição das visitas às escolas.	Os catadores enquanto educadores ambientais populares, ao articular o trabalho, território, sustentabilidade e justiça social, rompe com a lógica conservadora promovendo aprendizagem significativa e revelando o caráter político da questão ambiental. Suas falas evidenciam a formação da consciência ambiental a partir da prática social e do trabalho coletivo.

Fonte: produzido pela autora.

As análises desenvolvidas neste capítulo permitem afirmar que, embora a educação ambiental praticada na escola esteja majoritariamente ancorada em uma perspectiva

conservadora, centrada em normas e comportamentos individuais, a inserção de catadores/as de materiais recicláveis modifica essa lógica e possibilita ações concretas de uma educação ambiental crítica e popular.

As falas analisadas evidenciam que o território, o trabalho e os saberes populares constituem mediações fundamentais para a formação de sujeitos críticos desde a infância, respondendo, assim, aos objetivos desta dissertação e reafirmando a educação ambiental como práxis transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES

Esta dissertação buscou analisar de que forma a coleta seletiva e o trabalho dos catadores/as de materiais recicláveis podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil, considerando os princípios da Educação Ambiental Popular e a valorização dos saberes populares.

Ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que essa análise só poderia ser realizada a partir do diálogo entre três grandes espaços pedagógicos: a universidade, a escola e o território.

O conhecimento científico produzido na universidade possibilitou a construção do referencial teórico e metodológico que orientou a pesquisa, fundamentada epistemologicamente no materialismo histórico-dialético. Contudo, a investigação demonstrou que esse conhecimento se amplia e se ressignifica quando entra em diálogo com os saberes produzidos fora dos espaços acadêmicos, nesse contexto, aqueles construídos no interior da Associação de Catadores/as de materiais recicláveis (ASCARC do Pantanal).

No espaço pedagógico da instituição de educação infantil, análise do Projeto Político-Pedagógico, das falas da coordenação pedagógica e dos professores/as revelou que a educação ambiental ainda se apresenta de forma conservadora, considerando que seus documentos normativos e orientativos (BNCC e DCNEI) são fundamentados em uma vertente conservadora.

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, embora comprometida com o cuidado e respeito ao meio ambiente, valores fundamentais a serem desenvolvidos na educação infantil, ainda seria necessário articular a isso as dimensões sociais, históricas e econômicas da questão ambiental para serem consideradas educação ambiental crítica/popular.

É nesse contexto que a inserção dos catadores/as de materiais recicláveis no espaço escolar assume centralidade analítica. As experiências vivenciadas nas visitas às escolas, nas rodas de conversa e nas interações com as crianças de dois a cinco anos evidenciam que os catadores/as atuam como educadores ambientais populares, ao mobilizarem saberes construídos no trabalho no território e na luta cotidiana por dignidade.

Ao falarem de reciclagem, tempo de decomposição dos materiais no ambiente, não-consumismo, transformação dos resíduos, do papel da associação enquanto oportunidade de

trabalho e acolhimento, esses sujeitos não apenas transmitem informações, mas constroem sentidos, valores e consciência crítica.

As falas dos catadores/as revelaram que a consciência ambiental não é anterior à prática social, mas se constitui a partir dela. O fato de falarem que só passaram a reciclar após ingressar na associação confirma a importância do trabalho como princípio educativo, como defendido por Saviani (2008). Do mesmo modo, a emoção dos netos ao reconhecerem a associação como o lugar de onde vem o sustento deles mostra o caráter pedagógico e humanizador da economia solidária, que articula trabalho, dignidade e educação.

Nesse sentido, a pesquisa permite estabelecer um diálogo entre Paulo Freire que defende uma pedagogia da libertação por meio de temas geradores e Dermeval Saviani, que defende uma pedagogia histórico-crítica fundamentada na sistematização do conhecimento, superando falsas dicotomias entre teoria e prática, diálogo e sistematização.

A Educação Popular freireana fundamenta a valorização dos saberes populares, (no contexto da pesquisa, os catadores), o diálogo com o território e a compreensão dos sujeitos como históricos e inacabados. A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, contribui para compreender a necessidade de uma organização intencional do trabalho pedagógico, capaz de transformar a prática social em conhecimento sistematizado.

A Educação Ambiental Popular surgi, assim, como junção entre essas perspectivas, articulando práxis, criticidade e organização pedagógica.

No âmbito da Educação Infantil, essa articulação ganha ainda maior relevância, pois as crianças, ao entrarem em contato com os catadores e com a materialidade dos resíduos, demonstraram a capacidade de compreender, de acordo com seu nível de desenvolvimento, que o cuidado com o meio ambiente está relacionado ao trabalho humano, às formas de consumo e às condições de vida das pessoas.

Ao mesmo tempo, tornam-se mediadoras desse conhecimento no interior das famílias, evidenciando que a Educação Infantil não é apenas preparatória, mas espaço de produção de cultura, valores e consciência crítica no presente.

Diante disso, está dissertação defende que um Projeto Político-Pedagógico transformador e emancipador na Educação Infantil deve incorporar, de forma estruturante, os princípios da educação ambiental popular, reconhecendo o território como espaço educativo, a economia solidária como prática pedagógica e os catadores como sujeitos de saber. Tal proposição implica reorganizar o trabalho pedagógico para além das ações pontuais, inserindo a coleta seletiva

como prática permanente, articulada ao currículo, às experiências das crianças, às famílias e à comunidade.

Destacamos a necessidade de integrar formalmente os catadores ao PPP como educadores ambientais populares, desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares que articulem o meio ambiente, trabalho e território, promover formações continuadas para professores com base na Educação Ambiental Popular/crítica, fortalecer a articulação entre universidade, escola e território como estratégia de produção coletiva do conhecimento.

Consideramos, que a coleta seletiva, quando mediada pelo trabalho dos catadores e orientada pelos princípios da Educação Ambiental Popular e da Economia Solidária, constitui uma prática pedagógica crítica, humanizadora e emancipadora, capaz de ressignificar o sentido da educação ambiental e da própria Educação Infantil.

Foi possível perceber a estreita articulação entre as temáticas geradoras desta dissertação Educação Infantil, Projeto Político-Pedagógico, trabalho dos catadores/as de materiais recicláveis, Educação Ambiental Popular e Economia Solidária. Essas dimensões não se apresentam de forma fragmentada, mas convergem para um mesmo horizonte ético-político: a construção de um projeto de sociedade comprometido com a transformação social, a valorização do trabalho, a justiça socioambiental e a formação humana emancipadora.

Ao dialogarem entre si, essas temáticas revelam que a Educação Infantil pode constituir-se como espaço estratégico de mudança social, desde que orientada por princípios críticos e por uma prática pedagógica comprometida com a realidade concreta dos sujeitos e de seus territórios.

É importante ressaltarmos que em toda pesquisa existem limitações que precisam ser explicitadas. A investigação foi realizada em um contexto específico, envolvendo uma instituição de Educação Infantil e uma associação de catadores/as inseridas em determinado território, o que confere à análise um caráter localizado, não permitindo generalizações universais, mas compreensões contextualizadas da realidade estudada.

Outro limite encontrado na pesquisa foi o recorte temporal, uma vez que não foi possível acompanhar os desdobramentos a médio e longo prazo das ações desenvolvidas, especialmente no que se refere à incorporação estruturante das proposições no Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Além disso, as condições institucionais e normativas que orientam a Educação Infantil, principalmente a BNCC e as DCNEI, configuram limites estruturais que extrapolam o alcance

da pesquisa e influenciam as possibilidades de consolidação de uma Educação Ambiental Popular de caráter crítico.

Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa não encerra as possibilidades de discussões acerca da Educação Ambiental Popular na Educação Infantil, mas inaugura novas problematizações. Estudos futuros poderão, por exemplo, investigar os impactos da inserção formal dos catadores como educadores ambientais populares no Projeto Político-Pedagógico, analisando desdobramentos a médio e longo prazo na organização curricular e nas práticas pedagógicas.

Outra possibilidade de investigação é analisar a formação da consciência socioambiental das crianças ao longo do tempo, especialmente no que se refere à compreensão das relações de trabalho, consumo e meio ambiente, bem como os possíveis impactos dessas experiências nas práticas familiares.

É possível considerar também as possibilidades e desafios da incorporação da Educação Ambiental Popular nos cursos de formação inicial e continuada, especialmente em diálogo com o território e com a economia solidária. Recomendamos ainda a realização de pesquisas comparativas em outros contextos territoriais, ampliando o debate teórico e empírico sobre as interfaces entre Educação Infantil, trabalho, território e transformação social.

Assim, esta pesquisa reafirma que a Educação Infantil não é um espaço neutro nem meramente preparatório, mas um território de disputas epistemológicas, políticas e éticas. Ao evidenciarmos as contradições entre uma educação ambiental conservadora, presente nos marcos normativos, e a potência transformadora dos saberes produzidos pelos catadores e catadoras de materiais recicláveis demonstramos que o território é também um espaço produtor de conhecimento e que a infância é capaz de dialogar criticamente com as questões socioambientais quando mediada por práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

A Educação Ambiental Popular, ao se enraizar no trabalho associado, na autogestão e nas lutas coletivas, não apenas amplia o currículo, mas instiga projetos de sociedade, convidando a escola a assumir seu papel histórico na formação de sujeitos críticos desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luíz Antero Reto, Augusto Pinheiro. 70. ed. São Paulo, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 318).

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm . Acesso em: 2 de jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf portal.mec.gov.br>.

BRASIL, República Federativa do. Lei n. 12305 de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. DOU: Diário Oficial da União, Brasília DF: 3 de agosto de 2010. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm

CAETANO, Edson; SILVA, Maristela Nunes da**.** O Projeto Político Pedagógico e a democratização da gestão escolar: experiências de uma escola do campo em Rondonópolis-MT**. Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 329-347, 2017. DOI: https://doi.org/10.14244/198271992149

CARMO, M. C. J. A. & GONÇALVES, L. A. A. Ações de Educação Ambiental na escola: A Coleta Seletiva e o reuso de Resíduos Sólidos como Instrumento de conscientização ambiental. **Revista Multidisciplinar De Educação E Meio Ambiente,** *2*(3), 71, 2021. Https://Doi.Org/10.51189/Rema/1753.

CATTANI, Antônio David (org.). **A outra economia.** Porto Alegre: Veraz, 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG Amazônia Legal)**. Edital n.º 13/2020. Brasília: CAPES, 2020.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Contribuições da pedagogia crítica para a pesquisa em Educação Ambiental: um debate entre Saviani, Freire e Dussel. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, 2015. 180-200. https://doi.org/10.34024/revbea.2015.v10.1948

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1999).

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE)**. O que é a economia solidária.** Disponível em: https://ecosol.dieese.org.br/o-que-e-a-economia-solidaria.php. Acesso em: 19 maio 2025.

FELIPE, André Anderson Cavalcante; GÓES, Naara Oliveira. **Bases indexadoras e seu papel dentro da comunicação científica**: **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 14, p. 1-17, 2024. DOI: 10.35699/2237-6658.2024.51460.

FERREIRA, Adriana Cristina Xavier Deiga; SILVA, Ronalda Barreto; SILVA, Roberto Marinho Alves da**.** Mulheres catadoras de materiais recicláveis: condições de vida, trabalho e estratégias organizativas no Brasil. **Revista Mercado de Trabalho**, n. 75, abr. 2023.

FERREIRA, Liliana S. **Trabalho Pedagógico na Escola**: do que se fala? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FRANTZ, Walter. **Educação e cooperação: práticas que se relacionam**. Sociologias, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 242-264. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-45222001000200011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Educação e sustentabilidade**: uma introdução para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma Bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GAIGER, Luiz Inácio. **Sentidos da Ação Solidária**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

GUADAGNIN, Mário; SOUZA, Liliane; ASSUNÇÃO, Cristiane. Mulheres catadoras: trabalho, cuidado e precarização. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n188.

GERHARDT, M. C.; FRANTZ, W. Educação popular e movimentos sociais: possibilidades de relações democráticas**. Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 92–104,

2019. DOI: 10.14393/rep-v18n12019-46367. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/46367. Acesso em: 29 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES**,** Mauro. **Educação ambiental: pela via da alternância e da pesquisa-ação.** 2004.

INCUBADORA de Organizações Coletivas Solidárias e Sustentáveis (Iocass)/Universidade Do Estado De Mato Grosso (Unemat). **Formulários do Programa da Incubadora de Organizações Coletivas Solidárias e Sustentáveis** (IOCASS, 2016). Relatório Final de Execução, Projetos financiados por meio do Termo de Cooperação MTE/Senaes/CNPq n. 017/2013. Processo CNPq nº. 420503/2013-7 (Edital 089/2013). UNEMAT/IOCASS: Tangará da, 2016.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan-mar. 2014. Disponível em https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=html&lang=pt

LOUREIRO, C.F.B; TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental na educação infantil**: práticas educativas e formação docente. In: REIGOTA, Marcos (Org.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. São Paulo: Cortez, 2016).

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica: contribuições para a formação de sujeitos ecológicos.** São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.. Materialismo Histórico-Dialético e a Pesquisa em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, Brasil, v. 9, n. 1, p. 53–68, 2014. DOI: 10.18675/2177-580X.vol9.n1. p 53-68. Disponível em: https://revistas.usp.br/pea/article/view/128672 . Acesso em: 5 ago. 2025.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero. In: Pensamento feminista hoje**. Tradução de Pê Moreira. Durham: Duke University, 2008. p. 1-89.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero**. Revista Tabula Rasa, n. 9, p. 111-133, Bogotá-Colômbia, janeiro-junho de 2008.
Disponível em: https://revistas.unal.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1058/1267

MELLO, Sylvia Leser de. “Catando e transformando a vida”: experiências associativas e cooperativas nas periferias. Prefácio. In: ZANIN, Maria; GUTIERREZ, Rafaela Francisconi (org.). **Cooperativas de catadores: reflexões sobre práticas.** São Carlos: Claraluz, 2011. E-book. ISBN 978-85-88638-57-0

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar**. Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista** Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98–106, jan./jun. 2014. Disponível em https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/448

MOURA FÉ, Carlos Frederico Cerqueira de; FARIA, Maurício Sardá de. Catadores de Resíduos Recicláveis: autogestão, economia. In.: ZANIN, Maria; GUTIERREZ, Rafaela Francisconi. [Orgs.) **Cooperativas de catadores:** reflexões sobre práticas. São Carlos : Claraluz, 2011. p. 15 - 37. E-Book ISBN 978-85-88638-57-0 Disponível em https://base.socioeco.org/docs/5c7a073d32f7f3533a0d886b374b3873.pdf

NAKANO, Marilena. Anteag: autogestão como marca. In: SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo (Orgs.). **Economia Solidária no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000, p. 65-80.

NASCIMENTO, Cláudio. **Ensaios sobre autogestão e educação popular**. V. II. 1ª ed. Lutas Anticapital. Marília, 2020.

NASCIMENTO Francisco J. do; NASCIMENTO, Rita de C. do; LIMA Maria S. L. **O** Projeto Político-Pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 29, n.2, p. 119-141, maio/jul., 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação. Série Educação Infantil). ISBN 978-85-249-2125-4.

ONU Brasil. PNUMA: **O mundo precisa superar a era do desperdício e transformar o lixo em recurso.** Nações Unidas Brasil, 28 fev. 2024. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/261852-pnuma-o-mundo-precisa-superar-era-do-desperd%C3%ADcio-e-transformar-o-lixo-em-recurso. Acesso em: 2 set. 2025.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In: CALDART, Roseli S. Et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p. – p. 282-287. https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf.

PEREIRA, Vilmar Alves**. Infância, subjetividade e pluralidade no contexto do pensamento pós-metafísico**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 211-226, jan./abr. 2009.

PEREIRA, V. A.; ZITKOSKI, J. J. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Educação Ambiental Popular na percepção de educadores ambientais no Brasil e no México. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 18, n. 00, e023095, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18159.

PEREIRA, Vilmar Alves; SILVA, Rodrigo Florêncio da; RAMÍREZ-SÁNCHEZ, Miguel Ysrrael. Educação ambiental popular na América Latina e Caribe e Educação para o desenvolvimento sustentável: incongruências e desafios. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente,** v.13, n.1 p .92-113, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242390174_PRATICA_PEDAGOGICA_CONCEITO_CARACTERISTICAS_E_INQUIETACOES. **Acesso em:** 14 set. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A **colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

RIBEIRO, J. M.; FARIAS, A. R.; SILVA, L. F. Coleta seletiva no Brasil: um estudo bibliométrico. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade** – GeAS, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 45-62, 2021. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i15.22851

RIBEIRO; Magno Alves; ALCÂNTARA; Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioc; SGUAREZI Sandro Benedito. Coleta seletiva no Brasil: uma análise bibliométrica de 2000 a 2021. **Research, Society and Development,** v. 10, n.15, e265101522851, 2021.Disponível em https://rsdjournal.org/rsd/article/view/22851/20312

ROCHA, Helianane Oliveira. **Programa ensino médio inovador – proemi no Maranhão**: necessidades formativas de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís. Tese (Doutorado). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. **A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin.** Rev. bras. Estud. Pedagógicos. Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018.

SANTOS, Boaventura Souza. **Democratizar e democracia: os caminhos da democratização participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 687 p.

SANTOS, Evelyn Oliveira Cardoso; SGUAREZI, Sandro Benedito; CASTRILLON JR., Douglas Alexandre de C.; MELO, Sonia Aparecida Beato Ximenes de. A contribuição da educação popular na consolidação de empreendimentos solidários: um estudo de caso da

COOPERTAN. **Revista de Educação Interdisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 1-22, 2024. DOI: https://doi.org/10.56579/rei.v6i2.1507.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 ago. 2025.

SATO, Michèle. Sobre as educações. In: SATO, Michèle; SILVA, Rosana Louro Ferreira; JABER, Michelle (org.). **Educação ambiental: tessituras de esperanças**. Cuiabá: EdUFMT, 2018. Cap. 3. E-book.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 40 ed. Campos: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas SP: Autores Associados, 2007 (Coleção memória).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUAREZI, Sandro Benedito. **Autogestão e economia solidária: limites e possibilidades**. 2011. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SGUAREZI, Sandro Benedito. **Autogestão e economia solidária**: limites e possibilidades. Impresso. Cáceres: Unemat Editora, 2020. 238. p. ISBN 978-65-990142-3-9.

SGUAREZI, Sandro Benedito; DUTTON, Aline Pereira; MARTINS, Elei Chavier. **Educação Popular e Trabalho Associado num Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação-Nível Mestrado no Interior Do Brasil:** Um Diálogo Necessário. Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 131–152, 2019. DOI: 10.30681/2178-7476.2018.30.131152. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3881. Acesso em: 14 set. 2023.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária.** São Paulo: Editora Fundap, 2002.

SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo de (orgs.). **Economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2000.

SOARES. R. K. **As Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Inserção da Educação Ambiental Crítica na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Araraquara, 143 p. 2021.

SOUZA, Maria A. **Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações**. 2011

SOUZA, Maria José Dantas; ZART, Laudemir Luiz. Educação e socioeconomia solidária: fundamentos da produção social do conhecimento na experiência da COOPERSSOL. In: ZART, Laudemir Luiz (Org.). **Realidades Brasileiras: teorias e práticas sociais libertadoras.** Cáceres: Editora UNEMAT, 2023. p. 315 – 329.

SOUZA, Vitória Oliveira de; ASSUNÇAO, Viviane Kraieski de; GUADAGNIN, Mario Ricardo. **Nas esteiras da catação: mulheres, trabalho e cuidado em uma cooperativa de catadores/as de materiais recicláveis.** Cadernos NAUI, *[S. l.]*, v. 13, n. 24, p. 115–136, 2024. Disponível em: https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/naui/article/view/7253. Acesso em: 8 mar. 2026.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 14. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1). ISBN 978-85-5819-07-1.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro**. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2011. 196 p. ISBN 8530803701.

ZART, Laudemir Luiz; BITENCOURT, Loriége Pessoa (orgs.). **Culturas e práticas sociais: leituras freireanas.** Cáceres: Unemat Editora, 2020.

APÊNDICES A - QUESTÕES SEMI ESTRUTURADAS

Questões suleadoras da Roda de Conversa com Catadores/as de materiais recicláveis:

1. Falem um pouco sobre como vocês realizam o trabalho com a coleta seletiva?
2. Vocês já tiveram contato com escolas ou projetos de educação? Como foi essa experiência?
3. O que vocês gostariam que as crianças aprendessem sobre o trabalho dos catadores?
4. Na opinião de vocês, o que é importante ensinar para as crianças sobre os resíduos sólidos e o cuidado com o meio ambiente?
5. Vocês se sentem participantes dessa luta pela reciclagem e pela preservação ambiental?
6. Vocês percebem que a escola tem muito a aprender com os catadores/as? De que maneira vocês podem contribuir com a aprendizagem das crianças?

Questões suleadoras da Roda de Conversa com professores da Educação Infantil:

1. Vocês percebem a relação entre educação ambiental e o dia a dia das crianças pequenas?
2. Por acaso já existiu ou existe alguma experiência educativa envolvendo a parte pedagógica e a coleta seletiva?
3. Sobre a questão dos catadores, vocês conseguem perceber se eles podem ser reconhecidos como educadores ambientais na escola? Há alguma coisa entre o trabalho dos catadores e a parte ambiental na escola? Como vocês conseguem perceber isso?
4. Existe algum desafio ou há possibilidades de trabalhar a temática de resíduos sólidos e reciclagem com as crianças, como vocês veem isso?
5. Poderiam contar um pouco mais sobre a reação das crianças quando a gente fala sobre resíduos sólidos e reciclagem?
6. Vocês acham que existe relação entre Educação Ambiental Popular e os saberes populares da comunidade? Esses saberes populares da comunidade e a educação popular aparecem de alguma forma na escola? Se sim, de forma?

APÊNDICES B - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Público-alvo: Coordenação Pedagógica Escolar

Objetivo: Identificar se é como o PPP da escola contempla princípios da educação ambiental popular e a valorização dos saberes populares (como o dos catadores).

1.1 – Você se identifica como:

( ) Homem ( ) Mulher ( ) Prefiro não Declarar ( ) Outros:_____

1.2 – Qual sua idade:

( )18 a 25 anos	( )26 a 30 anos	( )31 a 36 anos	( )37 a 42 anos	( ) 43 a 48 anos
( ) 49 a 54 anos	( )55 a 60 anos	( ) 61 a 66 anos	( ) acima de 67 anos	

1.3 – Qual é a sua Cor ou Raça:

( ) Branco (a) ( ) Pardo (a) ( ) Indígiena ( ) Prefiro não responder
( ) Preto (a) ( ) Amarelo (a) ( ) Prefiro não me Classificar

1.4 – Qual seu estado civil:

( ) Solteiro (a) ( ) Casado (a) ( ) Separado (a) ( ) Amasiado (a)
( ) Divorciado (a) ( ) Viúvo (a)

A: Visão institucional

1- Como a escola compreende e trabalha a educação ambiental?

2- A escola já realizou projetos de coleta seletiva? Como se estruturaram?

B: Projeto Político Pedagógico

3- O PPP da escola contempla a educação ambiental popular? Se não, qual outra vertente utiliza? Em que aspectos?

4- Há algum espaço no PPP para a participação da comunidade como os catadores ou organizações locais?

C: Possibilidades e desafios

5- Quais os principais desafios para integrar os saberes populares ao currículo?

6- A direção vê potencial na valorização do trabalho dos catadores como parte da formação ética e cidadã das crianças?

ANEXOS A- PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Popular e Autogestão em Organizações de Catadores/as de Materiais Recicláveis no município de Cáceres/MT.

Pesquisador: ELIDA REZENDE DO AMARAL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62749224.6.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.232.745

Apresentação do Projeto:

"O presente projeto trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem epistemológica no materialismo crítico-dialético, sobre inclusão socioprodutiva de Catadores/as de Materiais Recicláveis, alocadas no Núcleo de Pesquisa, Extensão e Estudos da Complexidade no Mundo do Trabalho (NECOMT), no Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional Sustentável e as Transformações no Mundo do Trabalho (GDRS) e na Incubadora de Organizações Coletivas Autogeridas, Solidárias e Sustentáveis (IOCASS), desenvolvidas pela lógica da pesquisa-ação na qual mostram a importância de investigar experiências de autogestão e sua dialogicidade com a Educação Popular, no município de Cáceres/MT. Temos enquanto objetivo primário, analisar as relações de trabalho associado, e as práticas pedagógicas de autogestão em Organizações de Catadores/as de Materiais Recicláveis (OCMR) em Cáceres no Estado de Mato Grosso. Utilizaremos como instrumentos metodológicos, a revisão bibliográfica com concepções de Educação Popular, Autogestão, Economia Solidária; Serão elaborados questionários e formulários de pesquisa, com objetivo de realizar um diagnóstico socioeconômico da pessoa jurídica e pessoa física das organizações investigadas para identificar a origem dos catadores/as de Materiais Recicláveis em Cáceres (indígenas, camponeses, ribeirinhos, negros/quilombolas); Utilizaremos bases de dados: periódicos, teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisa-ação e roda de conversa. Pretende-se realizar a pesquisa em duas associações de Catadores/as de

Materiais Recicláveis do município de Cáceres-MT, sendo a Associação Cristo Vive (ACCV) e Associação de Catadores de Cáceres (ASCARC), quanto a apropriação das práticas autogestionárias e se as relações de trabalho associado nessas organizações dialogam com práticas de autogestão. Para aprofundar o diálogo com a realidade empírica e analisar os dados de campo será utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016; Minayo 2002) sistematizadas pelo programa IRAMUTEQ Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires, que permite os processamentos e análises estatísticas textuais."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as relações de trabalho associado, e as práticas pedagógicas de autogestão em Organizações de Catadores/as de Materiais Recicláveis (OCMR) em Cáceres no Estado de Mato Grosso.

Objetivo Secundário:

- Realizar um diagnóstico socioeconômico da pessoa jurídica e pessoa física das organizações investigadas (identificar a origem dos catadores/as de Materiais Recicláveis em Cáceres (indígenas, camponeses, ribeirinhos, negros/quilombolas);
- Analisar a interlocução entre os princípios educativos da Educação Popular e da Economia Solidária (Cooperação, Autogestão, Solidariedade e Ação-econômica-CASA) na experiência das organizações de Catadoras/es de Materiais Recicláveis em Cáceres-MT;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 7.232.745

coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2397899.pdf	09/10/2024 14:04:17		Aceito
Outros	Oficio_de_encaminhamento_a_coordenacao_do_CEP_UNEMAT_assinado.pdf	09/10/2024 14:03:32	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_de_todas_as_Instituicoes_assinado_assinado_assinado_CRISTO_VIVE.pdf	09/10/2024 13:55:30	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_de_todas_Instituicoes_assinado_assinado_assinado_assinado_ASCARC.pdf	09/10/2024 13:52:16	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Outros	termo_de_consentimento_livre_esclarecido_responsavel_pelo_menor.pdf	09/10/2024 13:49:36	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Outros	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	09/10/2024 13:44:40	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	09/10/2024 13:40:53	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_mestrado.pdf	09/10/2024 13:37:55	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Continuação do Parecer: 7.232.745

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento.pdf	09/10/2024 13:35:09	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta_QUESTIONARIO_PF.pdf	21/08/2024 20:54:47	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Outros	Instrumento_de_QUESTIONARIO_PJ.pdf	21/08/2024 20:53:34	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_Entrevista.pdf	21/08/2024 20:49:23	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_RESPONSABILIDADE_DOS_PESQUISADORES.pdf	21/08/2024 20:18:03	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	21/08/2024 20:05:22	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_RESPONSABILIDADE_DO_PESQUISADOR.pdf	21/08/2024 19:51:06	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_QUE_A_COLETA_DE_DADOS_NAO_FOI_INICIADA.pdf	21/08/2024 18:22:09	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	21/08/2024 18:15:06	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Outros	Curriculo_orientador.pdf	21/08/2024 18:09:07	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_pesquisador.pdf	21/08/2024 18:05:50	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Infraestrutura_assinado_ok.pdf	21/08/2024 17:51:58	ELIDA REZENDE DO AMARAL	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 19 de Novembro de 2024

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II CEP: 78.200-000
UF: MT Município: CACERES
Telefone: (65)9812O-0113 Fax: (65)99969-7459 E-mail: cep@unemat.br