

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LORENA CARLA RIBEIRO TEIXEIRA PASCHOAL

**A RELAÇÃO DA CRIANÇA E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
OLHAR COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR PARA A PRÁTICA DOCENTE.**

CURITIBA

2023

LORENA CARLA RIBEIRO TEIXEIRA PASCHOAL

**A RELAÇÃO DA CRIANÇA E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
OLHAR COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR PARA A PRÁTICA DOCENTE.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Daniele Saheb Pedroso

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

P279r
2023

Paschoal, Lorena Carla Ribeiro Teixeira

A relação da criança e natureza na educação infantil: um olhar complexo e transdisciplinar para a prática docente / Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal; orientadora: Daniele Saheb Pedroso. – 2023.

174 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023

Bibliografia: f. 149-156

1. Educação infantil. 2. Prática de ensino. 3. Educação ambiental. 4. Transdisciplinaridade. 5. Complexidade. I. Pedroso, Daniele Saheb.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 372.21

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 939
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte três, reuniu-se às dez horas, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso, Prof.^a Dr.^a Léa Tiriba e Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho para examinar a Dissertação da mestranda **Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal**, ano de ingresso 2021, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. A mestranda apresentou a dissertação intitulada **“A RELAÇÃO DA CRIANÇA E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR DA PRÁTICA DOCENTE”** que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 11h30m sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A banca sugere a publicação de artigos periódicos.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso

Daniele Saheb Pedroso

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Léa Tiriba

Por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

Evelise Maria Labatut Portilho

Patricia Lupion Torres
Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu



AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade de viver todo esse processo formativo, o qual compreendi que vai muito além da academia. O sentimento de gratidão se reverbera a muitas pessoas as quais gostaria de registrar nesse momento.

À minha mãe, Leonor Dias Ribeiro, por sempre me apoiar, acolher e me ajudar a seguir. Foi por ela que tudo isso foi possível.

Ao meu marido, Fernando Antonio Paschoal, por me impulsionar a ter e ser coragem para seguir em frente, mesmo com tantos obstáculos, os quais vencemos juntos. Obrigada por ser parceiro nessa caminhada terrena!

Às minhas irmãs Andreza R. T. Paiano e Kate Ribeiro Teixeira, por me acolherem e me auxiliarem em todo o processo da dissertação.

A minha sogra, Ilda Mara Paschoal, por todo acolhimento e ajuda nesse período. Ao meu sogro, Fernando Paschoal por me incentivar a continuidade dos estudos. Vocês foram fundamentais.

Às amigas e amigos de jornada acadêmica, que hoje fazem parte da minha vida, em especial, por ouvirem todas as minhas dúvidas e angústias, vocês fizeram muita diferença nesta caminhada. De igual maneira agradeço aos companheiros do grupo de pesquisa GEPEACOM.

A todas as professoras que já passaram pelo meu caminho, ensinando e inspirando. Tantos vínculos e aprendizados que me despertaram a construir minha caminhada profissional e acadêmica na formação de professores.

À minha orientadora, Prof^a Dra^a Daniele Saheb, pela confiança, carinho e ampliação do meu olhar sobre a educação. Agradeço por ter colocado teoria em minha prática

por meio da complexidade e transdisciplinaridade e me encorajar a pensar e agir por outra via.

Às professoras Marilda Aparecida Behrens, Evelise Portilho e Lea Tiriba por toda inspiração, conhecimento construído e compartilhado para o aprimoramento desta pesquisa, desde ainda o pré-projeto.

Meus agradecimentos também à PUCPR e ao PPGE por acreditarem na pesquisa e na educação, possibilitando a realização dessa dissertação.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade de tempo e dedicação e por terem compartilhado seus pensamentos e ideias.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes), que com seu apoio permitiu a realização deste trabalho (código de financiamento 001).

E por último, como meu maior agradecimento a você minha filha amada, Valentina Teixeira Paschoal. Você me inspirou a querer ainda mais uma educação de qualidade e a buscar caminhos de esperanças para que crianças estejam em relação íntima e fecunda com a natureza. Obrigada filha, por me tornar uma pessoa melhor, você é e sempre será minha maior experiência de amor e aprendizado. Peço desculpas pelas minhas ausências nesses dois anos. Te amo para sempre e a cada dia mais.

Gratidão e luz a todos!

Por alguns de seus traços, a infância dura a vida inteira. É ela que vem animar amplos setores da vida adulta. (BACHELARD, 1988, p.20)

RESUMO

A pesquisa objetivou analisar a prática docente promotora da relação da criança com a natureza no contexto da Educação Infantil, a partir da visão da Complexidade e da Transdisciplinaridade, em uma escola privada de Curitiba-PR e está ancorada na perspectiva qualitativa, de estudo de caso, para tanto, foi utilizada a seguinte organização metodológica: pesquisa bibliográfica, embasada na teoria da complexidade, principalmente a partir do pensamento de Edgar Morin (2011), (2015), (2017), (2019) e (2020), aporte teórico do autor Tardif (2000), para a reflexão sobre a prática docente, a transdisciplinaridade, por Maturana (1994), Mendonça e Neimam (2013), Moraes (1997), (2004), (2007), (2010) e (2015) e Saheb (2008) e (2013), para o (re)estabelecimento da relação da criança com a natureza, subsidiadas pelos estudos de Bachelard (1989), Louv (2016), Piorski (2016), Tiriba (2010) e (2021), Tuan (1983) e os documentos DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018). A justificativa para o estudo de caso é para revelar as experiências e os caminhos para uma metodologia de trabalho docente que promove a relação da criança com o espaço ao ar livre, sendo capaz de dar respaldo teórico prático de como a prática docente, a luz da complexidade e transdisciplinaridade, contribui para a relação da criança com a natureza na Educação Infantil. Como objetivos específicos, a) Identificar a concepção docente de Natureza, Transdisciplinaridade e Complexidade dos professores; b) Analisar o convívio da criança com a natureza na Educação Infantil, como prática pedagógica, meio de construção de identidade terrena, apropriação cultural e espaço da garantia dos direitos de aprendizagem, ao ambiente e a vida; c) Descrever as experiências das crianças na natureza; d) Apresentar caminhos para uma prática docente que promova a relação da criança com a natureza, a luz da complexidade e transdisciplinaridade, na Educação Infantil. A pesquisa documental, foi realizada a partir da exploração dos documentos: PPP da unidade escolar, plano de aula, projeto institucional e documentações pedagógicas; a pesquisa de campo, desenvolvida com a aplicação dos instrumentos de: análise documental da instituição; entrevistas semiestruturadas com professores, coordenação e direção da Educação Infantil; questionário aplicados aos professores; e observação da prática docente. Este encaminhamento metodológico de pesquisa pautou-se nos referenciais de: Amado (2017), Minayo (2014) e Yin (2005). Os dados foram organizados e verificados de acordo com a análise temática de Minayo (2014). Os resultados evidenciaram a concepção de natureza, transdisciplinaridade e complexidade, presentes nos documentos oficiais que orientam a prática docente, além de subsidiar as reflexões de como a relação da criança com a natureza está presente nessas práticas. Por meio da análise, constatou-se que a prática docente dos professores pesquisados apresenta atributos transdisciplinares em todos os níveis, compreendendo que a concepção de natureza, evidenciada nos diferentes instrumentos, reconhecem todos os seres como seres da natureza, bem como um espaço potente de aprendizagem e desenvolvimento. Nesta pesquisa, as relações teórico-práticas, alicerçadas no pensamento complexo e transdisciplinar, buscam contribuir para a (re)conexão e fortalecimento da relação da criança com a (sua) natureza, viabilizada pela prática docente, seja pela inserção da criança neste espaço, compreendendo a não locomoção dos elementos (macro), ou a partir da locomoção da materialidade dos seus elementos naturais (micro).

Palavras-chave: Educação Infantil; Relação criança e natureza; Prática docente; Transdisciplinaridade; Complexidade.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the teaching practice that promotes the child's relationship with nature in the context of Early Childhood Education, from the perspective of Complexity and Transdisciplinarity, in a private school in Curitiba-PR and is anchored in the qualitative perspective, of case study, for that, the following methodological organization was used: bibliographical research, based on the theory of complexity, mainly from the thought of Edgar Morin (2011), (2015), (2017), (2019) and (2020), theoretical support by the author Tardif (2000), for reflection on teaching practice, transdisciplinarity, by Maturana (1994), Mendonça and Neimam (2013), Moraes (1997), (2004), (2007), (2010) and (2015)) and Saheb (2008) and (2013), for the (re)establishment of the child's relationship with nature, supported by studies by Bachelard (1989), Louv (2016), Piorski (2016), Tiriba (2010) and (2021), Tuan (1983) and documents DCNEI (BRASIL, 2010) and BNCC (BRASIL, 2018). The justification for the case study is to reveal the experiences and paths for a teaching work methodology that promotes the child's relationship with the outdoor space, being able to give theoretical and practical support on how the teaching practice, in the light of complexity and transdisciplinarity, contributes to the child's relationship with nature in early childhood education. As specific objectives, a) Identify the teachers' conception of Nature, Transdisciplinarity and Complexity; b) Analyze the child's relationship with nature in early childhood education, as a pedagogical practice, a means of building an earthly identity, cultural appropriation and a space for guaranteeing the rights of learning, the environment and life; c) Describe children's experiences in nature; d) To present paths for a teaching practice that promotes the child's relationship with nature, in the light of complexity and transdisciplinarity, in Early Childhood Education. The documentary research was carried out from the exploration of the documents: PPP of the school unit, lesson plan, institutional project and pedagogical documentation; field research, developed with the application of the instruments of: document analysis of the institution; semi-structured interviews with teachers, coordination and direction of Early Childhood Education; questionnaire applied to teachers; and observation of teaching practice. This methodological research was based on the references of: Amado (2017), Minayo (2014) and Yin (2005). Data were organized and verified according to the thematic analysis by Minayo (2014). The results showed the conception of nature, transdisciplinarity and complexity, present in the official documents that guide the teaching practice, in addition to supporting reflections on how the child's relationship with nature is present in these practices. Through the analysis, it was found that the teaching practice of the researched teachers presents transdisciplinary attributes at all levels, understanding that the conception of nature, evidenced in the different instruments, recognize all beings as beings of nature, as well as a powerful space of learning and development. In this research, the theoretical-practical relationships, based on complex and transdisciplinary thinking, seek to contribute to the (re)connection and strengthening of the child's relationship with (their) nature, made possible by teaching practice, either by inserting the child in this space, comprising the non-locomotion of elements (macro), or from the locomotion of the materiality of its natural elements (micro).

Keywords: Early Childhood Education; Child and nature relationship; Teaching practice; Transdisciplinarity; Complexity.

LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Relações sujeitos.....	125
Foto 02 – Experiências amorosas.....	126
Foto 03 – Modelagem a partir da observação da abobrinha.....	128
Foto 04 – Colheita de flores.....	129
Foto 05 – Arranjos de flores – refeitório.....	129
Foto 06 – Arranjos de flores – desenho de observação.....	130
Foto 07 – Composteira.....	131
Foto 08 – Colheita de folhas de espinafre na horta.....	131
Foto 09 – Receita de omelete com espinafre.....	131
Foto 10 – Elementos Naturais.....	138
Foto 11 – Transparência entre os espaços.....	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da BNCCEI – Princípios/ Direitos de aprendizagem/ Eixos estruturantes/ Campos de experiências.	53
Figura 2 – Os princípios da Educação Infantil e sua relação com a Ecosofia	56
Figura 3 – Saberes docentes, segundo Tardif.....	67
Figura 4 – Junção da Tríade Edgar Morin e Teoria Tripolar de Gaston Pineau.	69
Figura 5 – Características da ecoformação.....	72
Figura 6 – Problemas ambientais x Quatro elementos.....	82
Figura 7 – Desenho da pesquisa.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ano, Autor(es), Título e Práticas docentes citadas nas pesquisas.	33
Quadro 2 - Cronograma Coleta de Dados.....	95
Quadro 3 – Formação Humana descrita do PPP	100
Quadro 4 – Projetar o cotidiano do “lado de fora”.	104
Quadro 5 – Participantes da pesquisa	105
Quadro 6 – Perfil dos professores.....	106
Quadro 7 - Matriz organizacional da coleta de dados	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Palavras-chave de inclusão (SciELO)	30
Tabela 2 – Análise pertinência.	31
Tabela 3 – Sistematização da revisão.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Corona vírus disease 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GEPEACOM	Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental e Complexidade
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
OVST	Objetos virtuais de sugestão transdisciplinar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SciELO	Scientific Electronic Library Online
OMS	Organização Mundial de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Apresentação	17
1.2 Relação da trajetória da pesquisadora com o tema de pesquisa	22
1.3 Justificativa	23
1.4 Problemática da pesquisa	26
1.5 Objetivos	27
1.5.1 Objetivo geral	27
1.5.2 Objetivos específicos.....	27
2 REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA DAS EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
2.1 Experiências reveladas nas pesquisas sobre experiências com a natureza em contexto de Educação Infantil.....	33
2.2 Apontamentos das pesquisas sobre as experiências da criança com a natureza.....	36
3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM 2020	38
3.1 Conjuntura da Educação Infantil no Brasil e seus documentos oficiais.....	45
3.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil à Base Nacional Curricular Comum a partir de um olhar transdisciplinar	52
3.1.2 A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI) e as experiências da natureza.....	54
3.2 Complexidade e transdisciplinaridade na Educação Infantil.	60
3.3 Prática docente e especificidades da Educação Infantil	64
3.4 Os espaços e a materialidade na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade.	72
3.5 Os quatro elementos naturais como norteadores das experiências com a natureza na infância..	76
3.5.1 O elemento água	83
3.5.2 O elemento ar	85
3.5.3 O elemento terra	87
3.5.4 O elemento fogo	89
4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	90
4.1 Definição da pesquisa	93
4.1.1 Contextualização do campo de pesquisa	95
4.1.3 Participantes da pesquisa	105
4.2 Técnicas e procedimentos da pesquisa.....	106
4.2.1 Dados documentais	108
4.2.2 Roteiros de observação.....	109
4.2.3 Questionários	110

4.2.4 Entrevistas semiestruturadas	111
5. Análise dos dados.....	112
4.3.1 Concepção de natureza, transdisciplinaridade e complexidade	114
4.3.2 Concepção de Natureza.....	114
4.3.3 Conceito de transdisciplinaridade	123
4.3.4 Conceito de complexidade	127
4.3.5 Criança e natureza nos documentos oficiais. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.	136
4.3.6 Natureza e seus elementos naturais como terceiro educador	140
5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – ORIENTAÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP).....	157
APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	158
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	163
APÊNDICE D – INDICADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	166
APÊNDICE E – PAUTA DE ANÁLISE DOCUMENTAL	167
APÊNDICE F – GUIÃO DE ENTREVISTAS	168
APÊNDICE G – TCLE.....	171
APÊNDICE H – TCUD	174

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Como tragédia enunciada, Morin (1993) apresentou uma reflexão sobre os riscos da relação antropocêntrica com a natureza causada pelo pensamento cartesiano e reducionista, que afasta a natureza como base de sustentação da vida. O mundo passou pela pandemia da Covid-19, iniciada em dezembro de 2019, cuja transmissão teve como marco zero o contato de animais silvestres com humanos, envolvendo tantos outros problemas além desse.

A partir do momento vivido, Edgar Morin (2020) ainda sinaliza no ano que acometeu o planeta com a doença, a necessidade de mudar de via, em uma perspectiva esperançosa - aponta coordenadas de uma reforma civilizacional preocupada com a natureza, com amor e com conhecimentos pertinentes. Logo, a destruição do meio ambiente ainda mais evidenciada pela pandemia, continua se acentuando, e com isso se torna urgente uma educação que possibilite o engajamento dos seres humanos com a defesa e cuidado com o planeta Terra a partir da consciência planetária¹.

A partir dessa ilustração, apresenta-se a perspectiva complexa, cuja reflexão também permite analisar muitos componentes que ocasionaram a pandemia, já que se deve considerar a complexidade como um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre partes e o todo, o todo e as partes (Morin. 2017). A constituição de natureza, apresentada neste estudo, parte do conceito de Spinoza (2014), o qual concebe a natureza como substância única que integra tudo que existe no universo, todos os seres vivos e não vivos. A partir da natureza (substância única) origina-se o todo e no todo há a relação de interdependência, assim como aponta a teoria complexa, havendo convergência entre ambos.

Para Boff (2015), é necessário olhar a terra como pátria/mátria como caminho para um saber das conexões, interdependências e intercâmbios. O filósofo fomenta

¹ Edgar Morin enfatiza que precisamos aprender a ser, viver, compartilhar e comungar também como todos os seres vivos do planeta Terra a partir de uma consciência antropológica que reconhece nossa unidade em nossa diversidade; consciência ecológica, ou seja, a consciência de que convivemos com todos os animais mortais na mesma esfera da vida (biosfera) reconhece nossa conexão essencial com a biosfera e convoca compreensão pelo coexistência na terra a consciência cívica extensão, ou seja, a responsabilidade e solidariedade para com os filhos da terra e a consciência espiritual da condição humana, que nasce da prática do pensamento complexo. (MORAES, 2019)

a reflexão sobre a natureza do cuidado essencial e o meio para essa efetivação que nos subscreve enquanto seres humanos. Detém-se capacidade de sentir, emocionar-se, se envolver com o outro, de afetar e de sentir-se afetado. (BOFF, 1999). O contraponto apresentado mostra o que diferencia o ser humano das máquinas e computadores, incapazes de tais habilidades.

A falta de cuidado, segundo o Boff (1999) é uma crise que afeta toda a humanidade e para sair dela é imprescindível instaurar uma nova ética do cuidado de si, do outro e da natureza, que possibilita além do cuidar, a atitude de preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro. O cuidado salvará a vida, fará justiça ao empobrecido e resgatará a Terra como pátria e matéria de todos (BOFF, 1999, p. 191). Diante do cenário atual há uma demanda ainda mais intensa para que a Terra seja de fato cuidada.

Nesta perspectiva, a ética do cuidado com a natureza inicia-se desde a mais tenra idade, “Numa situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra.” (TIRIBA, 2010, p 1 e 2.) Diante dessa consideração, é inquestionável uma nova forma de pensar e agir a partir de uma educação planetária que valide tais princípios nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerar a relação com a natureza e o cuidado com o planeta vem ao encontro do olhar complexo e transdisciplinar sobre a Educação. A reforma do pensamento pela via da educação é defendida do Morin, pois uma “reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (2003, p.20). Moraes (2010) a compreende como ampliação do pensamento, possibilitando o desenvolvimento de outros níveis de percepção da realidade, a partir de outros níveis de consciência, contribuindo para um aumento significativo na interpretação do mundo e consequentemente nas estratégias para situações-problema, pois gera um pensamento do contexto e do complexo, que liga e enfrenta a incerteza do cotidiano.

Corroborando com esta reflexão, Behrens (2019, p. 182) aponta que à área educacional urge atuação que promova contextualização dos saberes que permitam percepção do global dos problemas essenciais da cidadania planetária. Disso decorre para a relação fragmentada e disciplinar que predomina nas escolas, onde o conhecimento tem a dimensão intelectual supervalorizada em detrimento das

demais dimensões. Simas e Behrens (2019) nomeiam como inteligência parcelada, que compartimentaliza e separa o que está unido, tornando unidimensional o que é multidimensional.

Tal característica promove contraste com a realidade, pois viver possui contextos complexos, com problemas interligados, logo exige um pensamento que considere meios de soluções também complexas e que construa um conhecimento contextualizado (MORAES, 2003), compreende-se que o conhecimento dissociado ao contexto não é suficiente para a atualidade e para a consciência planetária.

No que diz respeito à conjuntura da Educação Infantil, a transdisciplinaridade, a partir dos estudos de Moraes (2008), revela estratégias necessárias à educação. Isso porque ela acessa a realidade, na medida em que acolhe o passado, o compreende na trama do presente sendo capaz de projetar o futuro. Há um estreitamento de diálogo, como também revelado por Morin (1996, 1998) indicando um dos desafios no século XXI, a religação dos saberes. Essa afirmativa proposta reverbera a reflexão sobre o distanciamento que os corpos, aqui apontados desde a tenra idade, ocupam nas suas relações com os saberes. A supremacia apenas dos saberes cognitivos necessita dar espaço a uma aprendizagem integrada, que estimulem os diferentes sentidos a partir de estratégias didáticas que se assentam na experiência (MORAES, 2008).

Para Nicolescu (1999, p.16) a “transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. Nesse sentido, a transdisciplinaridade contribui como caminho para uma educação que contemple o ser humano, em suas dimensões e sua relação com meio ambiente, o que é urgente e possível, pois ainda o autor complementa que “seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

A transdisciplinaridade corrobora com o caminho de esperança, uma vez que sugere implicações pedagógicas nas relações que o indivíduo estabelece, continuamente e triangularmente, entre a sociedade e a natureza. Logo, as implicações se estendem ao ambiente escolar, dessa forma, Moraes (2002, p. 17) valida que a “aprendizagem e o conhecimento possuem uma inscrição corporal que é sempre específica, complexa, datada, apoiada na interação social que ativa pensamentos e emoções que circulam no campo energético e vibracional criado pelas circunstâncias”. Destaca-se o papel importante da Educação Infantil e da

relevância dos primeiros anos das crianças no ambiente escolar, propiciando experiências sensíveis, de qualidade que imprimam uma perspectiva relacional, ecológica e complexa do ser humano.

Pesquisas realizadas no contexto da Educação Infantil evidenciadas nesta dissertação, revelam a fragilidade no que diz respeito à priorização de espaços que priorizem as possibilidades de aprendizagem que possibilitem a relação com a natureza, a partir da valorização da constituição cósmica e natural da criança. Garcia (1996) argumenta que a infância enfrenta um quadro de carências múltiplas, oriundo de tipos de diferentes tipos de privações. O ambiente escolar, no processo ensino-aprendizagem têm fundamentado estudos e ações que visam pensar conceitos e métodos de análise e de intervenção de práticas pedagógicas, numa abordagem transdisciplinar, capaz de promover espaços comprometidos com a valorização e a promoção do desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas (AZEVEDO, 2012).

A associação do pensamento ao corpo inicia-se desde o ato da concepção humana, logo estabelecer esse diálogo com a corporeidade é aceitar a natureza humana e suas dimensões. Mendonça e Neimam (2013) apontam em seu livro caminhos pedagógicos que favoreçam “A Natureza como educadora”, a partir da transdisciplinaridade e a Educação Ambiental. A relação entre criança e natureza se releva em múltiplas estratégias exploratórias de fomento à articulação de territórios educativos. Cabe destacar que o convívio com a natureza permite, por si mesma, ações educativas na imersão, especialmente na primeira infância.

Logo, o distanciamento das práticas pedagógicas que conectem as experiências e interações ao meio natural na Educação Infantil, revelam ainda concepções simplistas, fadadas a valorização do interno, do emparedamento numa ideia mercantilista e de obtenção de resultados e não de processos. Há a possibilidade do desemparedamento da infância, a partir da escola como lugar de encontro com a natureza (TIRIBA, 2018), como espaço principal de aprendizagem experiencial, considerando as relações com o outro e o meio, como sistemas que se acoplam estruturalmente nesse processo.

Dessa forma, as experiências cotidianas em ambientes naturais na tenra idade, permitem além do que a ciência pode prover, que é a intimidade e a criação de elos de pertença, essenciais na preservação da vida humana na terra. Assim, as práticas pedagógicas estruturadas, de forma criativa e dinâmica, promovem

aprendizagens, que encara a natureza em sua diversidade, como espaço de oportunidades. A natureza considerada como educadora, como defendem Mendonça e Neimam(2013), expõe o aprendizado pela vivência e compreensão das relações existentes.

Nesse contexto é necessário que a prática pedagógica na Educação Infantil valorize em seu cotidiano aprendizagens a partir da relação da criança com a natureza. Acredita-se que assim se fortaleça o caminho para a superação do antropocentrismo, da sistematização e do racionalismo no terreno da infância, baseadas na experiência sensorial na natureza, dos seus elementos e toda a sua diversidade. Além de favorecerem o contato das crianças “com outras dimensões, como a criatividade, a solidariedade, o cuidado e amor em relação a si mesmo, ao outro e ao meio”, como apontam Saheb e Rodrigues (2019, p.59) pautado em propostas pedagógicas capazes de instituir os valores inscritos em uma ética planetária.

Nesse processo, exige-se uma prática docente de concepção educativa que transcenda a centralidade no humano, mas que permita as crianças o religamento à (sua) natureza, com alvo na manutenção de uma relação afetiva e ética ao longo do caminho terreno, comprometidas com a saúde delas e do planeta. Para tanto, cabe ao professor(a) o respeito as vontades do corpo (TIRIBA,2021), a organização dos espaços e tempos dentro das jornadas escolares, para que tenham possibilidades de experiências ao ambiente natural e com os seus movimentos e sentidos em liberdade, abram o campo para a criatividade, a sensibilidade, o interesse, aceitação e respeito (Mendonça e Zysman, 2013). É imprescindível que nesta concepção educativa se considere urgente compreender a realidade e agir frente as relações humanas desarmônicas em seu modo de produção e consumo, sendo esta a premissa para o equilíbrio da relação dos indivíduos e natureza.

Não se quer, contudo, estabelecer um modelo para a prática docente, isso geraria um reducionismo e uma negação da Teoria da Complexidade. Pretende-se, porém, apontar caminhos que fomentem à prática docente, na perspectiva complexa e transdisciplinar, a relação da criança pequena com a natureza como um direito e que estimulem o desenvolvimento de outros estudos que elevem o patamar destas práticas.

1.2 Relação da trajetória da pesquisadora com o tema de pesquisa

Esta dissertação de mestrado nasceu da minha observação e inquietação causada a respeito do distanciamento entre a criança e natureza. Distanciamento esse em comparação a relação que eu vivi na minha infância, em que tive o privilégio de crescer em uma casa, com amplo quintal, rodeado de árvores, grama, terra e muitos elementos que eram os meus brinquedos. Eu tinha uma árvore que segurava o meu balanço, outra que era a minha casa, e muitas plantas as quais eram meus ingredientes para as comidinhas preparadas ali mesmo. Quando esse quintal ficou pequeno, pude me aventurar pelo bairro, pelas ruas, a pé, de bicicleta, sempre na companhia de crianças, meninos e meninas, de diferentes idades.

O bairro era conhecido por suas enormes subidas e descidas, por ter chão batido, pude acompanhar algumas ruas serem pavimentadas, e pude perceber a diferença em andar de bicicleta, entre esses chãos, percebia o que acontecia quando chovia, era barro que via e que grudava no sapato, não era incomodo, era o que acontecia, simples assim. Cresci em um pequeno bairro em Campo Largo, o qual a natureza sempre esteve ao meu alcance, próxima a minha casa, havia um parque natural e maravilhar-se com a natureza diariamente era natural.

A criança que eu era cresceu e se tornou professora da educação básica, da rede pública e privada. Na Educação Infantil, estar com as crianças imersas na natureza e vivenciando o brincar livre em espaços abertos é o que considero trivial na prática docente. Porém, percebo com o passar dos anos, essa potência diminuindo de forma abrupta nos chãos escolares, não por minha vontade, mas por práticas escolares que comprimem a vitalidade dessa relação.

Até então, essas eram minhas percepções sobre a relação da criança e natureza em âmbito profissional, limitada diante da complexidade do escopo. Vindo a maternidade, o constituir-se mãe imergiu ainda mais indagações e anseios pela qualidade e sensibilidade no trato à infância, nos campos mais diversos e externos da pedagogia. A minha sensibilidade, desde esse período, refletira fortemente em minha prática profissional, intensificando a minha investigação por uma pedagogia que carregue cada vez mais sentido as infâncias. Assim, a maternidade, sem dúvida, é uma fluente de água viva em minha vida. A infância que vivi, a forma que explorei e me relatei com a natureza foram motivadoras na minha maternidade e

profissão, a fim de querer proporcionar a mesma experiência a minha filha e as infâncias de modo geral a partir das minhas ações com a profissão que escolhi ter.

O conceito de natureza que vislumbro nessa minha trajetória até aqui se afasta da visão simplista de natureza primeira, como sendo natureza apenas os rios, bosques e florestas, mas uma conceituação de natureza e cultura extremamente associados, compreendendo o indivíduo como natural, de substância única (Spinoza, 2014) e que estabelece com tudo e todos. Logo, a relação do ser humano com a natureza como ensinam nossos ancestrais e como nos é indicado pelos pensadores da complexidade aqui referenciados, a relação entre humanos e natureza não é do tipo sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito SILVA e TIRIBA, (2014, P.15) Vencer esta dicotomia e a intervenção do homem na natureza é necessária para a continuidade do funcionamento da sociedade e manutenção da espécie, porém há de se reestabelecer uma relação íntima, de sustentabilidade para que a evolução tecnológica e afetiva permita a regeneração da natureza compreendendo que os recursos são esgotáveis.

1.3 Justificativa

A pesquisa de justifica pela necessidade de dar visibilidade, no campo da Educação Infantil, as experiências de desemparedamento na infância, a partir da prática docente. A natureza, acessada como Direito à Alegria (TIRIBA, 2018) em espaço de Educação Infantil expõem concepções e práticas docentes que viabilizam o religamento dos seres humanos à natureza e se distanciem do consumismo e desperdício, estabelecidos estruturalmente em nossa humanidade. A partir da vinculação íntima com a natureza em tenra idade, dá à criança a possibilidade de acesso ao que há de mais natural, orgânico, único e plural, nomeada de natureza primeira, podendo ela compreender em sua maturação a intervenção do homem e a origem da natureza segunda, expandindo a criticidade posteriormente, em relação a todas as necessidades culturais as quais desencadeiam a modificação da natureza em seu estado inicial.

Os aspectos culturais, local e mundial, impactam drasticamente na educação e que a relação da criança com a natureza está entrelaçada. A nível mundial, a população foi acometida pela pandemia, motivada por um novo Coronavírus, a doença foi nomeada de COVID-19 e essa impactou extremamente a educação na

sua prática pedagógica. Logo, a temática também se justifica pelo caráter de extraordinariedade, em que veio à tona a necessidade de uma escola repensada meticulosamente para a sua reocupação e um porvir. Porém, com o olhar multidisciplinar e transdisciplinar, envolvendo demais órgãos e áreas por uma causa comum, trazendo assim, perspectivas diversas para a prática educacional.

É uma possibilidade de transformação e não pode deixar de ser vista por esse prisma, pois, caso contrário, está fadado ao reducionismo de uma contingência sanitária não implicada a questões sócio pedagógicas e tão pouco alavancadas à apropriação de práticas que proporcionem a relação da criança com a natureza na amplitude de seus benefícios. Há uma necessidade de movimentação em prol da aproximação das crianças ao mundo natural, partindo delas a conexão da humanidade com a natureza. Para isso, Barros (2018) aponta a necessidade de desemparedar as propostas educativas, relacionar a cidade e seu entorno como objeto de pesquisa ao pesquisador para se constituírem como espaço de vida cuja decifração exige não apenas a racionalidade, mas outras dimensões humanas.

Compreende-se que a criança no período da primeira infância, encontra-se na maior curva de desenvolvimento humano e necessita ter acesso a um alto referencial de experiências motoras e sensoriais, a fim de aguçar as suas habilidades e vivenciar situações de aprendizagens que perpassem todos os sentidos, e interações entre eles, sendo a visão, olfato, tato, paladar e audição. Evidencia-se que as experiências em meio a natureza contemplam a sensorialidade almejada, de maneira diversa e única de cada indivíduo, pois diante a interação, com o outro e com o meio, o desenvolvimento socioemocional também é promovido a partir da necessidade de autoconfiança, percepção do próprio eu e do outro na sua relação com o espaço.

Na contramão do desenvolvimento das infâncias imersas à natureza, temos o contexto de mais de dois anos de enfermidade epidêmica da COVID-19, com sequelas não mensuráveis, as quais são tateadas nesta pesquisa, por lentes do pensamento complexo e transdisciplinar a relação da natureza e criança atrelada a aspectos culturais (pós) pandêmicos. A pandemia intensificou o distanciamento na relação do homem e a natureza, consequentemente dando força ao afastamento também da criança a esses espaços naturais. Tamanho abismo que compromete estruturalmente a forma de interação as culturas locais e global. Esse problema possui o aporte teórico e reflexivo de Edgar Morin, o qual determina, em “Os sete

saberes necessários à educação do futuro”, que um dos saberes deve ser designado ao ensinamento da identidade terrena; que aborda, a partir de uma visão planetária, a necessidade de aprender a estar no planeta e ser um cidadão terrestre (MORIN, 2010).

A complexidade, tecida no campo da educação por Edgar Morin, comprova a urgência de elucidar contracorrentes regeneradoras, a partir de estudos e pesquisas que fomentem possibilidades de aprender com consciência a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra em uma casa comum. Permitir a imersão das crianças em espaços naturais é interrogar o mundo, a partir de um contexto, de um propósito, de um projeto ativo, curioso, ávido, capaz de elucidar e problematizar as tramas do tecido social, construindo sentidos e significados.

Assim, pensar e agir na Educação Infantil exige a coletividade no ato de (re)projetar e (re)ligar, de modo que atenda tanto as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) do período da pandemia do Covid-19, quanto as especificidades da pedagogia da Educação Infantil. Compete frisar que a proposta deste estudo mira viabilizar e analisar de forma crítica e pedagógica o convívio da criança com a natureza na Educação Infantil, como prática pedagógica, para além dos protocolos sanitários, mas também como meio de construção de identidade terrena, apropriação cultural e espaço da garantia dos direitos de aprendizagem propostos na BNCC (BRASIL, 2017).

Pode-se apontar que a retomada presencial, no que tange o âmbito da Educação Infantil, pós pico epidêmico requer estratégias para a transformação dos espaços e das metodologias por meio de recursos criativos, sem ferir as especificidades da primeira etapa escolar e de simbiosofia, sendo esta a sabedoria de viver junto (MORIN, 2000).

Instaurar e viver a prática que estabelece a relação das crianças com o mundo natural, requer cotidianidade e consciência, acopladas a intencionalidade nas dimensões dos lugares e dos espaços em que a criança ocupa. A escola é lugar e os ambientes espaços. Segundo Yuan (1983), o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. A prática pedagógica na Educação Infantil é um ato combinado entre educar e cuidar, fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral, em que um não acontece sem o outro, o cuidar se estabelece na segurança e a educação na liberdade.

A Educação Infantil nesse (re)começar tem a possibilidade de assumir o que parece não ser mais possível e tão legítimo em outros espaços sociais, que é a qualidade e o tempo das interações com a natureza, ou seja, a prática incita a evasão dos muros escolares, a pensar e problematizar para além da escola, pois ao fazer a reocupação dos espaços ao ar livre e em meios naturais, é necessário uma reforma de pensamento em um ato revolucionário diante a cultura da hiper valorização do consumo, das telas, da cultura do medo, sedentarismo infantil e Transtorno de déficit de natureza (TDN), termo criado por Richard Louv em 2005, cofundador do Children & Nature Network (Louv, 2016). Hoje tão fortalecida nos grandes centros urbanos.

A criança é alvo de vários ataques que afetam a sua maneira de relacionar-se com o outro, com o mundo e conseqüentemente com a (sua) natureza. O desemparedamento é uma estratégia potente para afastar tamanho efeito, uma vez que “temos em nossas crianças um consumidor em formação, e a mídia tem se aproveitado disso com um forte apelo à afetividade, à aventura e ao poder” (DORNELLES, 2001, p. 107). Nesse viés, a temática se expande e se interliga na complexidade das esferas: social, política e econômica, que a natureza se evidencia como um forte instrumento a quebrar essas engrenagens, podendo ser ela um caminho de restauração e um poderoso antídoto para combater.

A pandemia da COVID-19 abriu a possibilidade de (re)pensar a educação e demais estâncias na vida humana, permitindo maior clareza, ou quem dirá, maior consciência do que é essencial e primordial para o desenvolvimento humano. Há de se ter, entre os professores, pais e comunidade uma retomada que realmente seja diferente do que até então era “normalizado”, que quebre a engrenagem do sistema, de crianças por horas sentadas em “salas de aula”, com pouca investigação do que realmente é fonte de pesquisa e exploratório fora dela, ou ainda com materiais sintéticos, apostilados, planos, assépticos, que diminuem a potência e vivacidade infantil.

Para tanto, a justificativa para o estudo de caso é para revelar experiências e os caminhos para uma prática docente que promove a relação da criança com a natureza.

1.4 Problemática da pesquisa

Considerando a escola de Educação Infantil, um espaço em que as crianças passam muitas horas de vida, em seus primeiros anos existenciais, qualificar e expandir as práticas experienciais em meio natural, exige diálogos e saberes partilhados coletivamente. As experiências são sensibilizadoras e ocorrem de forma singular com o ser humano, contudo necessitam ser promovidas como ação estruturada que validem a condição de integridade humana as crianças de forma integral e integrada, como ainda que considerem, no cenário de (pós) pandemia, uma maior proteção à vida. Diante destas reflexões, emerge a seguinte questão de pesquisa como a prática docente, a luz da complexidade e transdisciplinaridade, contribui para a relação da criança com a natureza na Educação Infantil?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo geral

Analisar a prática docente como promotora da relação da criança com a natureza no contexto da Educação Infantil, a partir da visão da Complexidade e da Transdisciplinaridade, em uma escola privada de Curitiba-PR.

1.5.2 Objetivos específicos

- a) Identificar a concepção docente de Natureza, Transdisciplinaridade e Complexidade dos professores;
- b) Analisar o convívio da criança com a natureza na Educação Infantil, como: prática pedagógica, meio de construção de identidade terrena, apropriação cultural e espaço da garantia dos direitos de aprendizagem, ao ambiente e a vida;
- c) Descrever as experiências das crianças na natureza;
- d) Apresentar caminhos para uma prática docente que promova a relação da criança com a natureza.

Assim, esta introdução buscou contextualizar o escopo da pesquisa desta dissertação no que se refere a relação da criança e natureza na Educação Infantil, a partir de um olhar complexo e transdisciplinar para a prática docente. Na sequência,

a segunda seção tem como objetivo realizar um levantamento das pesquisas já realizadas sobre as experiências com a natureza em contexto de Educação Infantil, a partir da revisão sistemática, contemplando o estado da arte da literatura e a ampla revisão integrativa, a partir do levantamento de artigos na Biblioteca Virtual *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

A terceira seção apresenta o referencial teórico, o qual aborda a necessidade inicial da contextualização da Educação Infantil no Brasil, apresentando a Base Nacional Curricular Comum para Educação Infantil (BNCCEI) (BRASIL, 2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), porém com olhar minucioso a partir da transdisciplinaridade. Para tanto, a compreensão do pensamento complexidade na transdisciplinaridade permite analisar a prática docente e suas especificidades da Educação Infantil. Sendo a complexidade e transdisciplinaridade vias potenciais da relação da criança com a natureza, na Educação Infantil. Posteriormente, em mais uma subseção, propõem-se reflexões sobre os campos de experiências a partir dos quatro elementos naturais como norteadores na infância. Essa primeira parte do trabalho embasa as seções posteriores da dissertação.

Na quarta seção, descreve-se a metodologia da pesquisa, tendo-se optado pela abordagem qualitativa, estudo de caso. Ainda, contextualiza-se o lócus da pesquisa, bem como os sujeitos envolvidos, além de esclarecer a técnica de coleta de dados e seus instrumentos. Desta maneira, a partir do conjunto de etapas sistemáticas de investigação, a pesquisa relatada permitiu aferições que estão apresentadas nas considerações finais do estudo.

Almeja-se fortemente que esta pesquisa possa promover, à luz da complexidade e transdisciplinaridade, subsídios teóricos para a formação docente na Educação Infantil, com vistas ainda a alavancar práticas que proporcionem experiências com a natureza de forma intencional e estruturada.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA DAS EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Com o intuito de identificar o cenário predominante nos estudos sobre experiências com a natureza no contexto de Educação Infantil, elegeu-se a revisão

sistemática e integrativa para fornecer aprofundamento no tema e possibilidade de ampliar o campo de compreensão do escopo da pesquisa. A revisão sistemática é um método que contém etapas e necessitam ser seguidas para a manutenção de seu rigor. Inicialmente, foi realizada a validação da não existência de revisão sistemática sobre o tema proposto, fazendo o uso de duas plataformas, sendo elas a *Campbell Collaboration* e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Na biblioteca virtual *Campbell Collaboration* não houve resultado utilizando os descritores: “*child education*” AND “*systematic review*”. Na biblioteca virtual da SciELO houve apenas uma pesquisa como resultado utilizando os descritores: “Educação Infantil” AND “revisão sistemática”. Este único estudo de revisão sistemática, não trouxe descritores que contemplem experiências com a natureza no contexto de Educação Infantil.

A constituição da pergunta da pesquisa contou com a premissa de fomentar o campo teórico e incluir reflexões práticas pesquisadas nos estudos. A questão norteadora da revisão definiu-se em: Quais práticas docentes são reveladas nas pesquisas que abordam experiências com a natureza no contexto de Educação Infantil?

A elaboração e aplicação do protocolo de revisão contam com os critérios de inclusão e exclusão. Esses devem ser identificados nas pesquisas, constituindo critérios claros e objetivos. Porém, eles podem passar por reorganização durante o processo de busca dos artigos e durante a elaboração da revisão integrativa (URSI, 2005).

Logo, por se tratar de uma revisão sistemática e integrativa a base SciELO *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica On-line) foi considerada e selecionada pela área da abrangência da revisão. Sua base de dados é voltada para a publicação de artigos científicos, principalmente desenvolvidos em países da América Latina e do Caribe. Ponderando que a base possui desenvolvimento de métricas sobre o impacto dos artigos publicados, de acordo com o alcance.

A definição dos descritores se formalizou diante a questão da pesquisa, o descritor para a base de dados foi definido como “Educação Infantil”, visto ser possível haver diversas nomenclaturas dadas as práticas docentes para abordar as experiências com a natureza no contexto de Educação Infantil.

Foram encontrados 616 artigos na base de dados SciELO, com o filtro “Educação Infantil”, na área de estudo de Ciências Humanas e Multidisciplinar. Para Lopes e Fracolli (2008) entre as principais características da revisão sistemática estão as fontes de busca abrangentes, a seleção dos estudos primários sob critérios aplicados uniformemente e avaliação criteriosa da amostra.

A partir do arquivo de exportação de dados, da base SciELO para o *Excel*, dos 616 artigos, resultados do descritor teórico “Educação Infantil”, foi feita a conferência de todos os exportados a partir das palavras-chave. Nas leituras foi enriquecedor identificar distintas práticas da Educação Ambiental, ou com outras nomenclaturas, que contemplam a questão norteadora.

As palavras-chave tiveram o critério de incluir os artigos que apresentaram práticas docentes relacionadas com a temática na Educação Infantil e que analisaram as experiências com a natureza.

Para Garcia, Gattaz e Gattaz (2019, p.03), “a elaboração cuidadosa do título e do resumo bem como a seleção ponderada das palavras-chave são fundamentais para que os textos sejam capturados pelos mecanismos de busca e para que finalmente alcancem seus possíveis leitores”. Nesse sentido, as palavras-chave foram cuidadosamente analisadas, para que pudessem ser contempladas e incluídas de fato toda a diversidade de nomenclaturas frente à temática. Dentro do escopo, foram localizados na pesquisa na SciELO as palavras-chave apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 1 – Palavras-chave de inclusão (SciELO)

Palavras-chave de inclusão	Número de artigos que trouxeram essas nomenclaturas
Educação Ambiental	5
Natureza	2
Aprendizagem ao ar livre	1
Aprendizagem baseada no lugar	1
Experimentalismo democrático	1
Educação Infantil do campo	1
Percepção ambiental	1
Meio Ambiente	1

Relações criança-ambiente	1
Psicologia ambiental	1
Total de palavras-chave	15
relacionadas a pesquisa:	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, dos 616 artigos filtrados a partir do descritor “educações infantil”, foram selecionados 11 artigos, que trouxeram em suas palavras-chave, resumos e títulos a possibilidade de descrição de práticas docentes que explorem as experiências com a natureza. Averiguou-se que a nomenclatura mais utilizada foi a Educação Ambiental.

A partir dessa constatação, foi possível a análise de pertinência dos estudos selecionados, com a categorização das pesquisas, por meio da confecção e do preenchimento da matriz de síntese. A análise de pertinência dos artigos exige a leitura na íntegra dos artigos em PDF, disponíveis para *download*. A planilha realizada no software *Excel*, preenchida conforme a leitura, contou com as seguintes colunas: Autor(es)/ Ano / Título / Palavras-chave / Problema / Referencial Teórico / Metodologia / Instrumentos de coleta / Fonte de dados (pesquisa) / Processo de coleta / Processo de análise de dados / Tipos de pesquisas / Exemplos de resultados / Principais Conclusões do resultado /Tipos de publicação (gêneros textuais).

Ainda em análise e para a classificação das pastas: 1º - artigos que abordam experiências com a natureza no contexto de Educação Infantil (incluídos) – totalizaram sete (07) resultados. 2º - Artigos que trazem as experiências ao ar livre e externas, mas que não explicitam essa prática como vivência na natureza. (possivelmente incluídos) – nenhuma pesquisa foi enquadrada nesse campo. 3º- Artigo que não abrange uma pesquisa sobre experiências com a natureza no contexto de Educação Infantil. (Excluídos) – totalizaram quatro (04) resultados.

Tabela 2 – Análise pertinência.

Análise de pertinência	Números de artigos
Incluídos	07

Possivelmente incluídos	-
Excluídos	04

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para maior relevância e amplitude da revisão, foram considerados os anos das publicações, porém sem o emprego de filtragem pelo número limitado de pesquisas. Analisando os anos das publicações, compreende-se que há grande oscilação dos períodos, havendo um recorte de mais de uma década de 2003 a 2017, evidenciando também, além do largo período, o baixo número de artigos na temática.

Por fim, após a última filtragem das pesquisas selecionadas na base de dados SciELO (2021), a presente revisão sistemática e integrativa, responderá a questão norteadora da pesquisa: Quais práticas docentes são reveladas nas pesquisas que abordam experiências com a natureza no contexto de Educação Infantil? Além da contribuição da análise e levantamento de práticas docentes de 07 artigos, que contemplam os critérios definidos e explicados anteriormente nesta pesquisa. Abaixo, segue a análise sistematizada do processo de seleção, descritas anteriormente.

Tabela 3 – Sistematização da revisão.

Sistematização da análise da seleção das pesquisas (SciELO)	Quantidade
Critério de inclusão: Descritores: Educação Infantil.	616
Critérios de exclusão: Não identificadas no título, resumo e palavras-chave, práticas da Educação Ambiental, ou outras nomenclaturas, que contemplam a questão norteadora.	605
Artigos que não abrangem uma pesquisa sobre experiências com a natureza no contexto de Educação Infantil.	04
Total de artigos após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão para análise:	07

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A revisão integrativa proposta irá contemplar a análise dos 07 artigos que passaram pelas etapas anteriores descritas. O método de revisão integrativa

“permite a síntese de múltiplos estudos publicados e possibilita conclusões gerais a respeito de uma particular área de estudo”, segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 759). A leitura do passado na projeção do futuro, permite vislumbrar as perspectivas em relação a temática para a ampliação e a construção de novos conhecimentos.

2.1 Experiências reveladas nas pesquisas sobre experiências com a natureza em contexto de Educação Infantil.

Os 07 artigos retirados da SciELO revelam que há poucas publicações, algo que pode ser analisado por duas interfaces. Uma delas a baixa produção acadêmica relacionada à Educação Infantil, em especial a práticas pertinentes à experiência da criança com a natureza, o que pode evidenciar a não prática nas instituições, ou a não documentação e sistematização destas experiências em âmbito acadêmico, sendo ambas prejudiciais ao desenvolvimento e construção de conhecimento acerca da temática.

O Quadro 1 revela o ano de publicação, autor(es) e títulos dos artigos selecionados, os quais abarcam a prática docente na promoção e investigação de experiências com a natureza em contextos de EI.

Quadro 1 – Ano, Autor(es), Título e Práticas docentes citadas nas pesquisas.

Autor(es) Ano	Título da pesquisa Práticas docentes citadas nas pesquisas
Elali (2003)	O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em Educação Infantil.
	-Uso de espaços livres utilizáveis pelos estudantes. -Valorizar de elementos naturais. -Setor arborizado, possibilitando que as brincadeiras ocorram em local sombreado e com areia. -Explorar caixas de areia -Subir árvores. -Pegar pequenos animais: pássaros, tartarugas e pequenos mamíferos (ratos, coelhos, gatos, cachorros), pontos focais da atenção das crianças menores. -Molhar-se.
Vasconcellos (2006)	Crianças em trilhas na natureza: jogos de percurso e reencantamento.
	-Apreciação de paisagem, tais como as cavernas, a fenda,

	o mirante, a cachoeira. -Jogos de percurso imersos à natureza. -Caminhadas por trilhas. -Imaginar seres fantásticos da natureza, dos contos infantis ou das histórias de aventura, como por exemplo o Lobo Mau, os piratas, os gnomos e fadas, o Saci-Pererê, eram elementos do próprio desenrolar do brinquedo dramático, evocado pelo ambiente.
Silva e Silva (2013)	Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na Educação Infantil.
	-Prática em que se cruzam brincadeira, relações com a terra, rios, plantas e animais, numa composição que privilegia a liberdade, a criação e a construção da autonomia. -Interações diferenciadas com a natureza e o cultivo da terra. -Contato intenso com elementos do ambiente natural, por meio de brincadeiras em área livre. -Formas diversas de se relacionar com a terra e os animais.
Cunha e Silva (2016)	Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em meio ambiente.
	-Práticas temáticas: água, animais, poluição/lixo, plantas, reciclagem, corpo, terra, flores, frutos e fenômenos da natureza, sombra, chuva e preservação do meio ambiente -Definição dos animais são domésticos, selvagens, terrestres, aquáticos, entre outros. -Economia de água.
Cohen e Ronning (2017)	Aprendizagem baseada no lugar: utilização da natureza na educação de crianças pequenas em áreas rurais na Noruega e na Escócia.
	-Observar e aprender sobre animais, peixes, aves, insetos e plantas, construir uma percepção sobre a produção de alimentos. -Visitação em fazenda próximas, mas também as regiões vizinhas com seus campos, florestas e lagos e outras propriedades rurais. -Alimentação e do cuidado dos animais (cavalos, ovelhas, gatos, galinhas, coelhos, cobaias e uma vaca). — Participação ao recolher, lavar e vender ovos que as galinhas produzem (dinheiro é usado para cobrir despesas para uma excursão à escolha das crianças). -Acompanham o processo de abate das ovelhas. -Ajudam a cuidar da carne e a preparar refeições tradicionais. -Colhem blueberries e cloudberrries na mata perto da fazenda. -Produzem geleia para comer com pão caseiro. -Locomovem-se com veículo, o que permite levar as

	crianças para interessantes não alcançáveis por caminhada. -Atividades para as quais convidamos nossos vizinhos idosos. -Contadores de histórias e educadores ambientais, usados não só para a escola, mas geralmente em atividades para famílias; -Mountain bike; -Dias do “esquilo”. -Construção de caixas de pássaros. -Quebra-cabeça de caminhos de animais. -Orientação e atividades de sobrevivência na floresta. -Caminhada em família. -Materiais naturais como objetos concretos para adicionar e subtrair.
Silva e Sodré (2017)	As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos.
	Observadas e registradas ao longo da pesquisa, não há referência aos elementos da natureza que estão presentes no meio em que meninos e meninas vivenciam suas infâncias, então essas práticas não legitimam uma educação como espaço de fortalecimento e valorização da identidade e do modo de vida dessas crianças do campo.
Matiello, Bruno, (2017)	Villela, Azevedo
	Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental. -Incorporação de territórios por meio de atividades e conteúdos educativos, que inclusive ultrapassam a dimensão da escola. -Integração entre políticas públicas e demais agentes na formação integral dos sujeitos. -Identificar potenciais territórios educativos na cidade, no bairro e no entorno da EMEI pesquisada. -Percursos educativos programados pela escola. *visuais forma de mirantes (marcos visuais) noções de longe/perto e dentro/fora para ampliar o imaginário das crianças em relação ao espaço físico do bairro. *exercício mais aprofundado de percepção, ser trabalhado um percurso destacando tanto as formas construídas, volumetria, cores e materiais, comparando-as entre si, bem como os elementos naturais, como a vegetação e sua função na cidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essas práticas, em sua maioria, restabelecem os vínculos que a vida moderna, urbana e pandêmica quase fez desaparecer. A ação pedagógica, imersa a realidade cultural e natural, promove de forma significativa o vínculo ao conhecimento, a ações e sentimentos sobre elas e o coletivo em seu entorno, sendo

a escola e a sua localidade um poderoso recurso para as práticas docentes. Cohen e Ronning (2017, p. 408) apontam que as experiências com e na natureza, na EI e em seu entorno, são um “auxílio para ajudar a estabelecer uma base sólida para o futuro das crianças como adultos responsáveis e conscientes ambientalmente, que identificam e fazem uso dos desafios e oportunidades no seu ambiente local”.

Compreende-se ainda, que a criança na primeira infância imersa a essas experiências significativas e contínuas à natureza num vínculo efetivo com os indivíduos, com seu entorno e à sua comunidade é capaz de construir habilidades e condutas que podem (re)definir as ações frente a atos de exploração e de injustiças do meio em que vivem. Necessita-se da valorização das relações humanas, de atitudes autônomas, conscientes, tecnológicas, sustentáveis, mas que acima disso, sejam soluções regenerativas frente ao colapso planetário enunciado.

2.2 Apontamentos das pesquisas sobre as experiências da criança com a natureza.

Valida-se a necessidade da escola, especialmente a base dela, firmar práticas pedagógicas que são essenciais à sustentação da vida no e do Planeta Terra, como a relação da criança com a natureza, ainda em tenra idade. A experiência com a natureza, no contexto de EI, favorece a criação de vínculo e de pertencimento a ela, impulsiona o desenvolvimento infantil em suas múltiplas esferas, reverberando essas vivências ao longo da sua existência.

Assim, é de suma importância repensar as práticas pedagógicas na contemporaneidade, permeada de retrocessos e visões limitadas sobre as infâncias. Há de se promover novas estratégias, tendo como perspectiva a interação dos saberes a partir de experiências com a natureza na Educação Infantil, o que sim é possível, respeitando os direitos de aprendizagens e as vontades do corpo (Tiriba, 2021). Logo, as análises e reflexões feitas nessa pesquisa podem constituir subsídios para o planejamento de práticas educacionais para crianças pequenas da EI, a qual já possui um discurso potente, porém uma prática ainda limitada.

Sair do discurso na EI e direcionar as práticas requer pesquisa e intencionalidade, compreendendo a grandiosidade ao promover essa aproximação. Projetar na 1ª infância o contato com o ambiente natural é fundamental e ele pode estar a partir da natureza conservada, ou a partir de seus elementos, quando há um

espaço territorial restrito ou situações adversas. Porém, as propostas ainda preveem a saída da EI de seus muros escolares, há a possibilidade e necessidade de viver a natureza na cidade, buscar e edificar conhecimentos e saberes advindos da sociedade e sua cultura local.

Como evidenciadas em boas práticas, as famílias necessitam ser convocadas a viverem e serem escola, assim o processo educativo se move também para fora dela. É inconcebível a EI sem a participação efetiva da família, ambas possuem objetivos comuns em relação ao desenvolvimento da criança logo, há uma necessidade de movimentação para união de forças e metas. A escola como provedora e mobilizadora de saberes e articuladora de diálogos é capaz de promover reflexões sobre os distanciamentos e pouco vínculo com a natureza, esclarecendo ainda que também acometem os adultos. A escola precisa estar aberta a compreender a cultura e repertório das famílias de sua comunidade, desta maneira, há um olhar sensível, íntimo e subjetivo à essa criança que transita inicialmente nesses dois espaços sociais.

A pedagogia necessita articular demais saberes para o aprimoramento de sua prática pedagógica, partindo de uma concepção de educação integral, plural, que almeje atender as infâncias e a complexidade a qual sua realidade está inserida. Há uma indigência de estruturar a intersectorialidade na educação, mirando a junção entre sujeitos de múltiplos setores, com vistas a integrar saberes e a enfrentar problemas complexos, rompendo o pensamento individualista para a resolução de problemas macrossociais. Silva e Cunha (2016, p. 1022) sinalizam ser necessário, então, contemplar na prática pedagógica sobre meio ambiente a relação entre indivíduo e coletividade.

Debater as concepções enraizadas nos documentos oficiais é um caminho importante para desenvolvimento de uma perspectiva ecológica, desde a Educação Infantil. Porém, o documento oficial estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) se descompromete com a população do campo, dos povos da floresta e dos rios, dos indígenas, dos quilombolas ou afrodescendentes e, da mesma forma, limitando as novas perspectivas educacionais, como apontam Flores e Tiriba (2016).

A BNCC (BRASIL, 2018), documento vigente e mandatário não descreve o direito ao convívio à natureza; segundo SCHAEFERI TIRIBA e SANTOS, (2021, p.2) vão afastando as crianças do chão do mundo, contribuem para a sua alienação

como ser que a ele pertence, alimentam o sentimento antropocêntrico, justificam o modelo econômico devastador. A prática docente, não pode dar as costas para a emergência planetária, sendo urgente buscar consciência das aproximações e distanciamentos da relação da criança com a natureza nos documentos oficiais, tendo nas tomadas de decisões práticas que façam a ponte entre uma aprendizagem significativa e o desejo orgânico da criança de estar e viver a natureza.

Por fim, considera-se a relevância e emergencialidade de novas pesquisas que investiguem a relação das crianças com a natureza em contextos de EI, com vistas a alavancar a apropriação de práticas que proporcionem experiências com a natureza de forma intencional e estruturada. As práticas socioambientais, na EI necessitam ser documentadas em pesquisas para elucidar que, além do bem-estar que o ambiente natural proporciona, elas promovem aprendizagens, aquisições de aptidões e competências, individuais e coletivas tendo a natureza como contextos investigativos às infâncias.

3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM 2020

Por isso, também, em um sentido estrito, o único que de fato pode devolver-nos a todos o acesso ao bem-estar sem os desequilíbrios abusivos e a perda da dignidade que traz consigo a dependência vital da alienação mercantil é o conhecimento de nosso mundo e como estar nele sem negar sua natureza (MATURANA, 1994, p. 224 e 225).

A epígrafe acima convida a refletir quais são os principais marcadores de negligência da sociedade à natureza sendo um conhecimento pertinente e necessário para a consciência planetária, uma vez que esses são distanciadores da herança biológica e cósmica que os seres humanos possuem. São os abusos, de excesso de estado de consumo da ação humana que desencadearam catástrofes e a pandemia aqui em questão. Logo, evidencia-se a necessidade de mudança de via para uma relação do homem com a (sua) natureza consciente, amorosa, sustentável e regeneradora.

Há a necessidade de desmonte da lógica da degradação, de acumulação, consumo e desperdício, para tanto um caminho de esperança é o do conhecimento

pertinente e materialização deles a partir de planejamentos que materializem essas ações no cotidiano escolar. O professor, pesquisador, questionador e provocador da realidade, possibilita a construção crítica do mundo, frente à atuação das crianças no mundo do presente e futuro. As catástrofes acometidas devem ser analisadas nesta perspectiva de compreensão do passado, consequência presente e medidas atuais a serem projetadas ao que está por vir.

As instituições educacionais, em seus diferentes níveis de ensino – da infância à idade adulta –, devem ser usinas de sentidos, combatendo assim algumas das principais mazelas da sociedade pós-moderna: o individualismo, o consumismo, o tédio de existência e outros fatores que, reunidos, formam uma sociedade que pouco confia em suas instituições, em seu protagonismo social e, consequentemente, na capacidade de transformação pela ação. (SINGER, 2015, p. 92)

Na compreensão de que os conhecimentos sejam pautados na realidade, local e global, na construção de territórios educativos, compete contextualizar o cenário de 2020 para debruçarmos seus desdobramentos ao campo educacional. Segundo os estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a COVID-19 (“CO” corona, “VI” vírus, “D” doença e “19” está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados), como é popularmente chamada, mudou a vida de crianças, adolescentes e suas famílias em todo o mundo. Caracterizada como uma doença infecciosa em que seus sintomas mais comuns são: febre, tosse seca e dificuldade para respirar, os quais aparecem gradualmente. A transmissão costuma ocorrer no contato com infectados, por meio de secreções, como gotículas de saliva ou contato indireto com superfícies contaminadas. Logo, a necessidade de manter distanciamento social precisa ser contextualizada e adaptada para a realidade de creches e pré-escolas, o que demanda pensar em novas formas de interação e convivência.

Por óbvio, a pandemia exigiu o distanciamento social, o que proporcionou impactos na educação em geral, com o fechamento de escolas, milhares de crianças e adolescente deixaram o modo presencial escolar para uma nova realidade - a educação remota foi incorporada como prática escolar emergencial em todos os seus segmentos. Porém, a medida não foi fecunda no atendimento as crianças no Brasil. Estudos da Unicef (2021), apontam o cenário da exclusão escolar e fazem alertas em relação aos impactos na educação.

Nos últimos anos, o Brasil vinha avançando, lentamente, na garantia do acesso de cada criança e adolescente à Educação. De 2016 até 2019, o

percentual de meninas e meninos de 4 a 17 anos na escola vinha crescendo no País. As desigualdades, no entanto, permaneciam. Em 2019, havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos (UNICEF, 2021, p.5)

O estudo então comprova sendo as extremidades da educação básica as mais abaladas e de modo geral, a propensão de regredir duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação, sendo estimado o retrocesso aos números dos anos 2000.

O modelo remoto se manteve, ainda com a vacina em testes, o Brasil seguiu com a manutenção das escolas fechadas para atividades curriculares. Diante da retomada escolar de modo presencial e curricular a todos os seus segmentos em 2021, a reabertura necessitou compatibilizar as medidas sanitárias ao contexto pedagógico escolar, uma vez que a proteção à saúde deve ser prioritária.

A retomada curricular presencial e reabertura física das escolas é garantia de ininterrupção da educação de modo geral. O espaço escolar é fundamental para a aprendizagem, saúde física e emocional, desenvolvimento, bem-estar e segurança das crianças. Mesmo com a retomada presencial, ocorreram exigências sanitárias para banir o contágio nas escolas. Porém, diante as especificidades da Educação Infantil, estudos realizados no período de retorno as atividades evidenciaram impactos da pandemia da COVID-19, diante os ambientes de aprendizagem no segmento.

Os principais resultados da pesquisa revelaram que apesar dos ambientes de aprendizagem proporcionarem a inserção de aspectos transdisciplinares eles foram diretamente impactados pela pandemia, uma vez que o compartilhamento de materiais se impossibilita e há necessidade de distanciamento social, podendo impactar no desenvolvimento das crianças, principalmente no que diz respeito à dimensão social (PASCHOAL; CARVALHO; RODRIGUES; PEDROSO, 2022, p.2015).

A pesquisa permite estabelecer a necessidade de considerar, de modo macro e micro, as perdas em todas as dimensões das crianças nesse período de confinamento. O reprojeter o contexto escolar é um caminho necessário, com consciência e intencionalidade, para que as práticas pedagógicas possam reduzir os impactos sofridos pelas crianças.

O espaço escolar necessita fazer parte da comunidade viva e se conectar assim as demais esferas públicas do sistema social, em que todos se interdependam e se articulem, compreendendo ser essa uma nova realidade. Assim

sendo, a escola, ao gerir decisões em seus protocolos de retorno e prática social, articula e garante à sociedade, a continuidade da educação em ambientes, desde que estejam protegidos da contaminação COVID-19. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS):

Não há risco zero, mas as medidas preventivas tomadas para reduzir a transmissão de COVID-19 podem ser vantajosas para toda a sociedade, com a melhoria das práticas que reduzem a propagação de doenças (lavagem das mãos, higiene respiratória e uso de máscara quando apropriado para a idade) e esforço por maior acesso à educação para todas as crianças.

O espaço escolar é potente em sua formação, haja visto, que crianças, educadores e pais são fundamentais para construir novos hábitos e reconstruir um novo começo em um cenário como o apresentado. A ação demanda ampla mobilização social e o engajamento dos que estão dentro e fora do espaço escolar, pois há de se criar e possuir o princípio de unidade e não de repartições que desagregam e enfraquecem a tomada de decisões e ações em prol de recursos que viabilizem o convívio com a natureza no espaço escolar e fora dele.

Dentro da escola, os reagrupamentos em pequenos grupos e ocupações em ar livre, propostos já nos protocolos sanitários, trazem a vivência externa como local primordial para este retorno, remetendo baixa gradação de riscos de contágio da COVID-19. Tais propostas devem eleger o brincar na natureza e ao ar livre, como prática na jornada escolar, com ações estruturadas e intencionais, visando também diminuir a susceptibilidade as demais doenças. Sabe-se que a problemática é multifatorial e são necessárias mudanças coletivas e de políticas públicas entrelaçadas também a esta perspectiva.

A pandemia acentuou um cenário já existente, crianças emparedadas e com tempo restrito, no que diz respeito ao ato de conviver em sociedade em suas múltiplas relações sociais. O confinamento infantil e suas limitações relacionais, já antes existentes, estão agora em processo de empobrecimento absoluto. A qualidade e criação de conexões no período da infância são de suma importância e são dificilmente reparados diante o tempo cronológico de vida. As dimensões da vida privada estão proeminentes e em um formato de restrição máxima à ocupação dos espaços públicos e externos da vida em comunidade. Segundo o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019),

Diversos fatores são responsáveis pelo contexto de confinamento ao qual todos estamos sujeitos: dinâmica familiar, planejamento urbano, mobilidade, uso de eletrônicos, consumismo, desenvolvimento econômico, desigualdade social, insegurança, violência, conservação da natureza e educação. Trata-se de um cenário complexo, cujos fatores estão inter-relacionados e que variam de intensidade, dependendo da condição socioeconômica e da realidade de cada um (SBP, ALANA, 2019, p.2).

Em uma vida de qualidade e com saúde almeja-se, tanto fisicamente, emocionalmente e cognitivamente para as nossas crianças, parte da premissa de se propor boas interações, em bons espaços e tempos, para que a criança possa desempenhar um papel protagonista em suas interrelações com e para o mundo. As reflexões de Zanon (2018) elucidam que o vivenciar a natureza nos inspira a experimentar uma forma potente de relação com o próximo, e a participar de forma mais ativa nos processos de transformação para construirmos coletivamente o mundo que queremos ter.

Nesse viés, a escola é um ambiente extremamente privilegiado, no que se diz respeito ao vasto campo relacional, espaço o qual é habitado pela infância de modo obrigatório, ou seja, ele exige a saída do campo privado em que a restrição a este modelo público e social vem esvaindo. Segundo Tiriba (2010),

Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (TIRIBA, 2010, p.5)

A vida infantil é depauperada quando não há acesso aos espaços públicos e naturais, sendo essa uma questão importante e que necessita de diálogos, recursos e estratégias para viabilizar a reapropriação infantil ao meio natural, compreendendo seu princípio como parte e ser na natureza. Assim como há consequências em relação ao modo de vida que é fornecido à ela, como pouco tempo e liberdade para interagir com espaços em que sejam possíveis a sua experiência² estética e de contemplação ao belo em meio ao natural.

² O uso do termo **experiência** nesta dissertação será baseado, a partir do filósofo Spinoza (2014). Sua compreensão é que o corpo e mente passam por experiências afetivas, logo são afetados pelo mundo e sofre-se uma alteração, uma passagem, nesse momento há uma potência aumentada ou diminuída na experiência vivida.

A preocupação avança em diversas áreas, como em relação ao comprometimento do desenvolvimento cognitivo, emocional e corporal das nossas crianças.

Não podemos deixar de considerar que os efeitos da urbanização, entre eles o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais, a poluição ambiental e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre nos levam - adultos, jovens e crianças - a passar a maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados. Esse cenário traz um ônus muito alto para o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes e, consequentemente, para a saúde do planeta, pois - já é tempo de reconhecer - o bem-estar das crianças e jovens e a saúde da Terra são interdependentes (INSTITUTO ALANA, 2019, p.02).

Esse compilado de consequências gera danos, causados pela desvalorização ao que é público e externo. Percebe-se total desconhecimento sobre a necessidade de as crianças conhecerem o seu entorno como prática de aprendizagem viva e real, que exige o uso do corpo, dos sentidos e de uma percepção sensível ao que se percebe. Entende-se que a imersão ao entorno do território escolar entra inteiramente no espaço didático do trabalho educativo, segundo Beraza (2016). Quando se excede o fechado, o imóvel e se limita ao externo, vivo e em movimento, cria-se um esforço colossal para que haja manutenção e atenção ao que está do lado de dentro.

A problematização e tomadas de decisões não podem ser imediatistas nesse retorno, ou tão pouco que não ampliem os olhares sobre o ser criança. Faz-se necessário conhecer tal realidade que até antes da pandemia parecia estar inebriada aos olhos corriqueiros dos que convivem próximos da infância. Não só no Brasil, mas no mundo, por exemplo, a obesidade é um ponto alto de atenção; segundo projeções da Organização Mundial da Saúde, próximos a 2030, o Brasil será o 5º país do mundo em número de crianças com essa condição. Além de prejudicar o desenvolvimento infantil, a obesidade se associa a outras doenças crônicas e a complicações a partir do contágio da COVID-19.

É possível relacionar o enclausuramento e imobilidade física também à parte mental, no sentido que a relação do ser humano as novas tecnologias de comunicação e informação digitais móveis atinge a infância em seu cerne, pois o acesso precoce e tempo de confinamento intensificaram esse formato. Há uma preocupação generalizada sobre os desdobramentos desse modelo no processo de reinserção escolar, bem como o movimento introspectivo necessário para o restabelecimento da relação com o outro e com o mundo social.

Richard Louv (2016) criador da obra "A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza", chama a atenção sobre os prejuízos, físicos e mentais, associados a uma vida desconectada da natureza, o termo 'transtorno de déficit de natureza' é utilizado pelo escritor e descreve os custos da alienação em relação ao meio ambiente.

O transtorno pode ser detectado individualmente, em famílias e em comunidades – pode até alterar o comportamento humano nas cidades, o que acaba afetando sua estrutura, uma vez que estudos consagrados relacionam a ausência de parques e espaços abertos (ou a inacessibilidade a eles) a altos índices de criminalidade, depressão e outras mazelas urbanas (LOUV, 2016, p. 58).

Os benefícios da acessibilidade à natureza e os danos da ausência são imensuráveis, uma vez que reverberam em dimensões distintas na sociedade. Logo, buscar a prática imersiva em que se vislumbra a experiência exponencial na natureza na Educação Infantil, como promotora de aprendizado e desenvolvimento, é assertiva no momento de reflexão e de reinvenção planetária.

Estabelecer o convívio com a natureza, em espaço escolar em um período de emergência planetária, envolve escolhas e novas formas de experiências de interação com o outro e o mundo. A construção de prática no cotidiano escolar, para além dos protocolos sanitários, requer um planejamento de ação pedagógica que assuma a intencionalidade e o compromisso com o outro, com seres humanos e não humanos, com intuito de fazer memórias e experiências vivas, por meio da observação, exploração e manipulação. Para isso, cabe ainda, reafirmar a concepção de criança trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 40).

A sustentação desta concepção envolve o ato de planejar e projetar a ampliação do repertório cultural das crianças, pluralizando e potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento como um todo. Para tal, é imprescindível colocar em prática a formação continuada dos educadores, a fim de garantir o alinhamento da prática pedagógica à BNCC (2017) em meio a convivência com a

natureza. Os novos caminhos curriculares devem valorizar as experiências ao meio natural em diferentes campos, pois os protocolos sanitários em âmbito escolar terão que ser cumpridos, não sendo uma escolha individual. Os espaços externos, ao ar livre, serão primordiais para as aprendizagens seguras. Será um processo de reinserção a esse espaço desocupado a um período tão longo em que a natureza será um lugar de acolhimento e recomeço, na retomada das crianças as escolas.

O mapeamento em conjunto das possibilidades de espaços, mobilidades, agrupamentos e transversalidades efetivam uma pedagogia social política em que as crianças estejam como centro, imersas em um cenário comum, porém com estratégias coletivas articuladas socialmente. Por esse prisma, as crianças devem ser ouvidas também nesse processo de reocupação e a documentação pedagógica possibilitar uma estratégia democrática de compartilhamento da pedagogia e ação docente. Assim, insere-se a criança na construção de seus espaços e tempos, pois a infância tem a necessidade de ser documentada e compartilhada em todas as esferas públicas sociais.

3.1 Conjuntura da Educação Infantil no Brasil e seus documentos oficiais.

A Educação Infantil apresentada como hoje é, teve um longo processo histórico, o qual foi afetado por transformações significativas em sua estrutura e na concepção de criança no Brasil e no mundo. Segundo Heywood (2004), essa fascinação pelos anos da infância é um fenômeno recente e paulatino, pelo que se pode deduzir a partir das fontes disponíveis. Antes dos anos 1960, os pesquisadores consideravam a criança como um “organismo incompleto”, conseqüentemente, limitado em sua inserção social.

Tal concepção de criança não dava evasão as pesquisas sobre o desenvolvimento na infância, pois se considerava um processo natural à vida adulta, sendo essa a etapa fundamental. Heywood (2004), afirma que o importante era encontrar formas de transformar a criança imatura, irracional, incompetente, associal e acultural em um adulto maduro, racional, competente, social e autônomo para inserção do trabalho. Philippe Àries (1981) ressalta que a criança era considerada como adulto em miniatura, desconsiderada em relação à necessidade de proteção e cuidados.

A história da educação de crianças no Brasil se funde com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, fortemente na década de 1940. Com tal necessidade, as crianças eram deixadas com outras mulheres que cuidavam de muitas crianças simultaneamente, restritas ao conhecimento necessário para atuação, especialmente as necessidades básicas de alimentação, cuidados e especialmente de higiene. A taxa de natalidade também era bastante alta, o que fazia com que os filhos fossem simplesmente substituídos. “O sentimento que faziam várias crianças, para conservar apenas algumas, era e durante muito tempo permaneceu muito forte” (ARIÉS, 1981, p. 56). A falta de sanitização foi causa crucial de mortalidade infantil, levando posteriormente a preocupação social em relação a esse meio assistencialista precário.

A Revolução Industrial no Brasil, marcada no governo Vargas como um período de grandes investimentos e impulsionador das indústrias no país, desencadeou ainda mais a reestruturação da educação. O Ministério da Educação (MEC), criado no governo do presidente Getúlio Vargas, em 14 de novembro de 1930, teve inicialmente o nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, incumbido ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

Mais tarde nos anos 70, o Brasil influenciado pelas teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa, pondera que as crianças mais pobres tinham privação cultural, logo o fracasso escolar era justificado. A ideia impregnou a Educação Infantil, enraizando a visão assistencialista e compensatória adotadas sem que houvesse ainda uma reflexão crítica, mais complexa sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir nas decisões de políticas de Educação Infantil.

Somente em meados de 1990 no Brasil, há um movimento, com cunho sociológico para a infância, que a compreende esse percurso enquanto uma construção social, que foi fundamental para diferenciação da terminologia e que foi denominado como sentimento de infância, exposto por Philippe Ariés (1981). Cabe destacar que a institucionalização evidenciou a diferenciação entre, “infância” e “criança”, demarcada a partir desse período, uma vez que há influência na cultura sobre elas, resultando uma pluralidade de infância(s),

Espaços e tempos de infâncias aos quais as crianças de diferentes idades se relacionam e organizam de modo diferente os eu cotidiano. No entanto, as mudanças econômicas, sociais, familiares e eletrônicas, associadas ao

acesso das crianças às informações a que estão expostas no mundo globalizado, vêm mostrando novos modos de ser infantil (DORNELLES, 2005, p.72).

Logo, na contemporaneidade, compreende-se que há de se considerar que existem distintas infâncias, a partir da sua experiência real, econômica, social e cultural, dentre outros, o termo “infâncias” é mais assertivo para compreender tais dimensões e suas influências em tempos e espaços distintos.

Partindo desse pressuposto, começam isoladamente o desenvolvimento de projetos que envolvem pesquisas a partir das infâncias, permitindo que o tema ganhasse relevância nacional, por meio de instituições e da criação de leis voltadas para as crianças. Um exemplo desses movimentos é da Organização das Nações Unidas, divulgado em 1959, que declara 10 direitos das crianças, preconizando o direito a um nome, a uma nacionalidade, a alimentação, a educação, a recreação e ao amor.

Todos os movimentos foram categóricos para que as crianças fossem vistas e tratadas como indivíduos. O ato de conceber a criança como ser individual, com suas definições bem diferentes dos adultos, que possuem direitos enquanto cidadão, são mudanças que afetam a Educação Infantil, tornando o atendimento as crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos ainda mais específico, por estarem em amplo desenvolvimento, exigem investimentos.

A relação política evidencia que historicamente a educação não foi sempre um direito garantido pelas políticas públicas que regem o País. No Brasil, esse direito foi reconhecido somente na Constituição Federal de 1988, até esse momento na história o Estado não tinha a obrigação formal e legal de garantir a educação de qualidade a todos. O ensino público no Brasil era considerado assistencialista, como um gesto de suporte àqueles que não poderiam pagar pela educação.

Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

A partir da Constituição Federal, em 1988, a educação passa a ser um direito e um dever do estado em relação as crianças de (0) zero a (6) seis anos em creches e pré-escolas, sendo esta uma grande conquista da criança em relação a

consolidação de políticas que viabilizem e protejam as possibilidades de efetivação do seu desenvolvimento.

A aquisição do direito, advindo dos muitos movimentos comunitários, mulheres e trabalhadores no Brasil, revelada na caminhada na redemocratização, concretizando em 1990 o advento da Lei nº 8.069/90; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), passando a responsabilizar os municípios pelos direitos da infância e adolescência, por meio da criação do Conselho Municipal, Conselho Tutelar e do Fundo Municipal. O ECA estabelece as normativas para o Estado e para a sociedade na garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

A partir também da Constituição Federal de 1988, inclui-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no dia 20 de dezembro de 1996, sendo ela responsável por nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Assim, a LDB, Lei nº 9.394/1996, estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e como incumbência dos municípios com base nos princípios presentes na Constituição.

Na LDB 9394/96, Lei nº 12.796, de 2013, é estabelecido, no Art. 29 os seguintes preceitos para a Educação Infantil como direito da criança,

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Logo, a Emenda Constitucional 59/2009, feita pelo Congresso Nacional em 11 de novembro de 2009, promulga a obrigatoriedade do ensino de (04) quatro a (17) dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. O prazo para se cumprir a ampliação da obrigatoriedade escolar dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos para dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade é determinado até o ano de 2016. Com essas alterações, a educação pré-escolar é abarcada em 2013 pela LDB, porém, a creche (0 a 3 anos) não é incluída na obrigatoriedade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

O Conselho Estadual de Educação do Paraná aprova, no dia 28 de setembro de 2018, o Parecer Normativo sobre o Corte Etário, decorrente do Parecer CNE/CEB nº. 2/2018, ele estabelece a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro anos e aos seis anos de idade. O parecer normatiza que a matrícula na pré-escola é obrigatória para todas as crianças que completam quatro anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Aquelas que completam quatro (04) anos de idade após esta data de corte, devem ser matriculadas na primeira etapa da Educação Infantil (creche). (PARANÁ)

Conforme a LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Infantil terá a sua organização com regras comuns a partir das seguintes orientações no Art. 31: I- avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II) carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III) atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias, para o turno parcial, e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV) controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V) expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ainda na perspectiva histórica e legal para compreensão da Educação Infantil, temos em 1998 no Brasil a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento estabelece um conjunto de referências de caráter pedagógico, aberta e não obrigatória que direciona os professores a conteúdo e orientações didáticas, capaz de abranger o social e a cultura em exterioridade regional.

A concepção trazida neste documento evidencia algo novo nesse período histórico, pois é capaz de reconhecer a diversidade existente e as suas condições sociais. No RCNEI (BRASIL, 1998) foi designada a ruptura da concepção de educação assistencialista, vigente por um extenso período histórico como descrito. Nota-se também de maneira inédita a valoração das especificidades da Educação

Infantil e do profissional da educação enquanto a sua prática docente, porém ainda impregnada a escolarização e como antecipação do Ensino Fundamental.

Nesse momento histórico, há uma larga movimentação e ampliação sobre as práticas pedagógicas no Brasil, mais compatíveis as especificidades de aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Logo, o Ministério da Educação (MEC) determina o lançamento da Resolução nº 5 (17 de dezembro de 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Promulgadas no ano de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), destacam que a Educação Infantil deverá acolher o desenvolvimento da criança de forma integral, sem antecipar sua escolarização no sentido para alfabetização e de conteúdo.

O atendimento em creches e pré-escolas, como um direito social das crianças, foi consolidado a partir da Constituição de 1988, pois nela há o reconhecimento da Educação Infantil, como dever do Estado com a Educação em esclarecimento. As DCNEI (BRASIL, 2010) ainda afirmam que,

Desta forma, o campo da **Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos**, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010, p.07, grifos nossos).

A organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, a partir das DCNEI (BRASIL, 2010) articulam-se e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, em culminância a legislação estadual e municipal. É assegurado dessa forma, práticas junto às crianças, de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos que garantam a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas sem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Nas DCNEI (BRASIL, 2010) é revelada a concepção de criança,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12)

A concepção evidencia uma criança competente, capaz e atuante nas práticas e no processo de aprendizagem. Mas ainda, diante do percurso histórico, apresenta-se agora uma criança detentora de direitos que se revela enquanto sujeito em suas relações de forma única, que deve ser respeitado e valorizado de acordo com suas singularidades, Bauman (2004, p.101) aponta uma “modernidade líquida que causa fragilidade dos laços humanos”. Logo, legitimar ações de respeito e valorização das singularidades reverberam e beneficiam o individual e coletivo, pois permite a compreensão do valor de nossas diferenças, sendo elas o que enriquecem o mundo que habitamos em conjunto, e por este motivo, o tornam um lugar mais fascinante e agradável.

A DCNEI (BRASIL, 2010) exprime que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar princípios, que vão de encontro com a atuação da criança:

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 (BRASIL, 2010, p.16).

A partir das vivências propostas na Educação Infantil, as crianças são capazes de irrigar ações mais condizentes as necessidades planetárias e humanas, uma vez que “a cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisições” (MORIN, 2006 p. 52). Ao considerar a criança, sujeito de direitos em processo histórico, de movimentos democráticos e de priorização, as infâncias se legitimam ou não, por meio de seus documentos oficiais. Apontar e debater os discursos na contemporaneidade permite fundamentar teoricamente as práticas de pertencimento ao meio ambiente e de preservação a ele.

Em continuidade histórica da construção documental que rege a Educação Infantil no Brasil, a Base Nacional Curricular Comum (2017), analisada a partir do olhar transdisciplinar, terá seu detalhamento abordado na seção subsequente.

3.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil à Base Nacional Curricular Comum a partir de um olhar transdisciplinar.

No percurso nos debates educacionais, em 2015 iniciou um longo processo de mobilização nacional em torno da formulação do conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. A partir de sua versão final, em 2017, todas as instituições de Educação Infantil no Brasil, destinadas a crianças da faixa etária de zero (0) a cinco (5) anos, devem seguir as orientações da BNCCEI, quanto às suas propostas pedagógicas e concepções curriculares. Ela ainda dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, porém essa traz um detalhamento maior ao listar os objetivos de aprendizagem.

A Base é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010), além de somar aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Cabe o apontamento que nas DCNEI's já está claro a organização por eixos de interações e brincadeira, bem como a indissociabilidade entre o ato de educar e de cuidar.

Considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, já apontados na DCNEI (BRASIL, 2010), tem-se as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, apresentando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses visam garantir na Educação Infantil qualidade nas situações de aprendizagens que as crianças estejam imersas, sendo eles os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se; fica evidente a invisibilidade das inúmeras outras formas de vida, de outros seres integrantes em nossa biodiversidade. Observe:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38)

A concepção de Educação Infantil vem sendo concebida histórica e socialmente em cada cultura. Sendo que a concepção de criança possui um papel ativo, potente para vencer desafios e convida a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Para tanto há a organização curricular estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, propostos em situações de aprendizagens e as experiências concretas da vida cotidiana.

Ponderando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências evidenciados na BNCC são denominados de: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Todos esses apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura da BNCC – Princípios/ Direitos de aprendizagem/ Eixos estruturantes/ Campos de experiências.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para tamanho propósito, as ações pedagógicas, entre o ato de educar e cuidar demandam intencionalidade de organização, de tempo-espaco-materialidade. Fica muito evidente que nas últimas décadas compreende-se que, na Educação Infantil, é indissociável o educar e cuidar, frente a atuação complementar à educação familiar, de bebês³, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Frente a essa compreensão, há uma demarcação clara de intencionalidade educativa e há a intencionalidade do cuidado, que organiza e pondera as situações de cuidados pessoais a partir da educação integral, pois compreende que o bem-estar é fundante nas aprendizagens.

3.1.2 A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC) e as experiências da natureza.

Os objetivos apresentados na pesquisa consideram e se vinculam ao documento mandatório denominado BNCC (BRASIL, 2018), diante do fato de desse estar em vigor, merecendo maior aprofundamento de análise a partir do escopo de

³ Terminologia utilizada na BNCC (Brasil, 2018) em relação a organização dos três grupos faixa etária que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, são elas: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

pesquisa. Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Pesquisadores apontam que o documento desde a sua versão anterior, se afasta de uma perspectiva ecológica e ambiental, tanto quanto a consolidação de perspectiva ambiental colocada nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI BRASIL, 2010).

Analisando os princípios já adotados pela DCNEI observa-se o afastamento no que se refere a relação entre Natureza e seres humanos, como não defender o respeito à condição biofílica das crianças como pressuposto para o desenvolvimento de uma perspectiva ecológica desde a Educação Infantil (FLORES e TIRIBA, 2016). Logo, há de se considerar que essas práticas educativas são acolhidas de forma indireta, pois os princípios políticos e estéticos são fundantes as experiências com a natureza como direito ao ambiente e como direito à vida. O princípio estético na relação com a natureza promove a sensibilidade na Educação Infantil, sendo ainda propulsores inerentes da criticidade, criatividade, expressão e da ludicidade, pelo meio e elementos naturais.

Articular os eixos, princípios e campos de experiência com a natureza, na prática docente da Educação Infantil, depende de uma visão pessoal do(a) professor(a), uma vez que o documento norteador nacional, BNCCEI não aponta indicadores para a relação com outros povos, outros seres vivos, apenas com o ser humano. “Dessa maneira, as crianças ficam a mercê do gosto do(a) professor(a) e de sua visão pessoal sobre a importância ou não de se relacionar com a natureza” (ROSA, 2014, p. 158.) A ausência de caminhos para a relação da natureza permite o(a) professor(a) conduzir, limitar ou ampliar ao emparedamento em um currículo que cabe o conteúdo e de poucas relações.

Os princípios expostos no documento seriam evidentemente indissociáveis no processo de uma educação integral e que acolhe suas vontades do corpo. Os direitos de aprendizagem e os campos de experiência se referenciam apenas ao direito de explorar a natureza, sendo esse um caminho a processos fabris de natureza morta.

Precisamos de um projeto de educação que seja libertador da lógica perversa que alimenta e reproduz o antropocentrismo, o racionalismo, o individualismo, o consumismo e o desperdício, elementos que estão no

centro e que dão sustentação ao modo de produção que vem devastando o Planeta. (FLORES e TIRIBA, 2016, p.178).

Educação que considera tais princípios integrados é complexa, e atrai especialistas e pesquisadores na busca da compreensão teórica e prática, para que o homem possa adquirir habilidades fundamentais para uma atuação mais consciente e menos destrutiva em relação ao meio natural, além de estabelecer estratégias de regeneração do meio ambiente.

As investigações citadas pelo filósofo Guattari (2012) permitem a compreensão sobre a condição humana neste planeta, frente às ações sem projeção consciente. Guattari (2012) considera imperativa a articulação entre a ética, estética e a política, para o que ele denomina Ecosofia, que possui por base, três ecologias: a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana (mental). Assim, a figura a seguir, faz referência os princípios da Educação Infantil e a sua relação com a ecosofia, em que o meio ambiente é relativo aos três princípios.

Figura 2 – Os princípios da Educação Infantil e sua relação com a Ecosofia



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Guattari (2012), alinhado aos princípios propostos pelas DCNEI (BRASIL, 2010), conclama a necessidade de novas práticas, no campo da Ecosofia social, capazes de modificar e reinventar maneiras de ser, de relação com o outro, com o corpo e com a mente, na perspectiva da Ecosofia mental, promovendo subjetivação, tanto individual, quanto coletiva da humanidade (GUATTARI, 2012).

Em convergência a esses princípios, e distante das proposições apontadas na BNCC (BRASIL, 2018) o filósofo Leonardo Boff (2015, p.25), explana que a “ecologia mental procura construir uma integração psíquica do ser humano que torne mais benevolente sua relação com o meio natural e social” e que fortaleça um

acordo de reverência e equilíbrio mais duradouro com o universo, necessário para o momento planetário”.

Compreende, nesse sentido, que a Ecologia ambiental, considera assim como as DCNEI (BRASIL, 2010) a natureza e cultura associada, cabível de articulação transversal. É notável a validação da relação íntima com a “natureza”, sendo um fértil caminho as experiências das crianças a partir dos ambientes naturais, indo na contramão do consumo e do emparedamento.

Dessa forma, as experiências com a natureza favoreceram a compreensão futura de interdependência com o meio ambiente e a sensibilidade durante a tomada de decisões no cotidiano, alicerçadas em conhecimento e compreensão não só de documentos, mas também no que trata os valores éticos e solidários em relação ao outro e ao planeta (SAHEB; RODRIGUES, p.67, 2019).

Diante das ponderações de Mendonça e Neimam (2013) as experiências permitem a reflexão e questionamento crítico sobre o consumismo, no sentido de fomentar a noção de necessidade e de responsabilidade sobre o valor/pessoal de cada objeto e principalmente de sua substituição por relações humanas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) há uma proposta de orientação pedagógica, na dimensão da relação da criança da Educação Infantil com a natureza,

Criando condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto (BRASIL, 2006, p. 18).⁴

Do mesmo modo, compete um redirecionamento econômico e a união de esforços especialmente da instituição escolar no sentido de problematização e tomadas de decisões, para tornar menor os impactos motivados de forma corrosiva ao meio ambiente. Há uma consciência a ser despertada pensando que a Educação Infantil desenvolve a estrutura de base para ações no futuro. Porém foi diminuída na BNCC (BRASIL, 2018) já que não incorpora concepções e práticas pedagógicas que estabelecem a relação dos humanos e natureza; e, nesta medida, que reproduzem

⁴ Parâmetro Nacional de Qualidade para a Educação Infantil citando Tiriba (2005).

um imaginário que fere profundamente a sociedade, os seres e o ambiente natural (FLORES e TIRIBA, 2016).

O Professor-pesquisador, Alfredo Pena-Vega (2021), do *Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain-IIAC*, aponta que enquanto a era planetária atravessa uma grande crise (ou melhor, uma série de crises concomitantes, sanitária, climática, social, econômica, energética, alimentar, ética, entre outras), o futuro nunca pareceu tão incerto. A grandiosidade das crises exige a retomada consciente sobre a interferência humana nos ambientes naturais desde a infância. Uma vez que, uma concepção de criança que os insira socialmente, permite o exercício de dialogar e pensar criticamente sobre a problemática ambiental, para que posteriormente decorram ao desenvolvimento de ações efetivas e ativas, a partir de tecnologias sustentáveis a regeneração e equilíbrio ambiental.

Nesse contexto, torna-se importante (re)pensar como as práticas cotidianas, na Educação Infantil, podem fazer sentido e criar campos favoráveis para a educação ambiental. Levando em consideração a problemática do aquecimento global, como pode ocorrer a apropriação de conhecimentos necessários à construção de uma compreensão das problemáticas ambientais por crianças em idade pré-escolar.

Cabe analisar, que há brechas nas BNCC (BRASIL, 2018) intransitáveis na prática, ela traz intencionalidade ao ato de conhecer e compreender as relações da natureza, sendo a prática experiencial o caminho eficaz no processo de aprendizagem,

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de **conhecer e compreender as relações com a natureza**, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 39, grifo nosso).

Porém, o conhecer e compreender são limitantes dentro do seu conjunto de proposições, pois se orientam pela premissa cartesiana que divorcia os seres humanos da natureza e os lança a um patamar antropocêntrico, supostamente superior aos demais seres (SCHAEFER, TIRIBA, SANTOS, p. 05, 2021). Logo, é preciso romper com a visão unicamente racionalista e fragmentada do conhecimento, ou ainda a forte determinação dos espaços de aprendizagem, sendo

eles concebidos como os de silêncio, fechados e internos as salas de aula e à escola.

Os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dão invisibilidade a outras formas de vida, apontando interação exclusiva a seres humanos e nenhum outro que compõe a nossa biodiversidade. A relação com a natureza é estabelecida pela possibilidade apenas de “Explorar”, os elementos, sem ainda se referenciar à natureza limitando todos os demais direitos como fonte de conhecer-se, brincar, conviver e participar. É imprescindível pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvam novas formas de pensar a existência humana em conexão com o planeta (SCHAEFER, TIRIBA, SANTOS, p. 05, 2021). Há de se compreender a ausência da possibilidade de relação da criança com a biodiversidade e ao ar livre, em meio natural, nos diferentes espaços sociais, como também validar a relação da criança com a natureza como um solo fecundo de aprendizagens, aquisições de saberes e conhecimentos para a aproximação e obtenção do desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14)

Neste viés, justifica-se a imersão experiencial como prática escolar para além do contexto escolar, em uma visão sensibilizadora transdisciplinar, uma vez que a compreensão da complexidade exige a leitura de mundo, em seus diferentes níveis de realidade. Dessa forma, “conhecer outros ambientes lhes dão bases informativas que os capacitarão a avaliar as melhores estratégias para construir uma sociedade democrática, participativa e interativa” (MENDONÇA; NEIMAN, 2013, p. 74). O principal motivo de desemparedar não é o benefício de aprendizagem, visto que desemparedar significa favorecer conexão com outras formas de vida, com o cosmos. Logo, isso não é benefício, isso é condição da integridade das crianças.

Fato é a intencionalidade da educação para uma formação integral, capaz de atuar de forma cidadã e consciente em relação a si e ao meio ambiente, preparados para a resolução de problemas ambientais cada vez mais intrincados. Contudo, construir um vínculo afetivo com o meio ambiente e com a natureza é crucial para as tomadas de decisões, uma vez que a imersão experiencial finda a atribuição de

valores, e a exposição à complexidade de problemas ambientais favorecem a reflexão e elevação do nível de consciência da realidade. Incumbe destacar que, o grande desafio não é elevar a consciência, porque só com consciência não há mudança estrutural, é preciso articular consciência com ação transformadora.

Diante dos estudos nos documentos oficiais da Educação Infantil, existe uma preocupação quanto a relação da criança com a natureza, porém não está devidamente delineada nos documentos oficiais que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil - segundo Santos (2016), em sua pesquisa de doutorado, a qual analisou os documentos oficiais (1988 a 2014). No período de análise, a BNCC (BRASIL, 2018) ainda não estava em vigência, sendo assim é compreensível a ausência dessa relação a partir do documento regulador e orientar da Educação Infantil.

3.2 Complexidade e transdisciplinaridade na Educação Infantil.

Para clarificar e ampliar a compreensão, a teoria da complexidade e transdisciplinaridade surgem em implicação do desenvolvimento do conhecimento, em detrimento a globalidade ocasionada no século XXI. Suas teorias indagam os conceitos cartesianos de fragmentação do conhecimento, bem como, a dicotomia das dualidades (DESCARTES, 1973) elucidando outra reforma no pensar frente aos desafios da contemporaneidade.

O pensamento complexo foi sistematizado por Edgar Morin (1991), e a transdisciplinaridade, por Basarab Nicolescu (1999), levando diversos pesquisadores a se debruçarem em pesquisas nesse campo. Há uma necessidade de superar a fragmentação do conhecimento, que se generaliza e se reproduz por meio da organização social e principalmente pelo modo de ser e pensar no ser humano, não sendo esses suficientes em sua magnitude.

Neste sentido, a educação é um dos meios estruturantes para propiciar a construção e reconstrução do ser humano e conseqüentemente do mundo ao seu redor. Pensar em práticas pedagógicas que considerem os processos cognitivos associados na aprendizagem em ambientes que favoreçam a compreensão do ser humano em humano em sua multidimensionalidade, requer a fusão do meio social e natural na educação.

Logo, de acordo com Moraes (2010), considerar esse entrelaçamento promove uma visão sistêmica, complexa e global, a qual exige um resgate da subjetividade humana, uma vez que, segundo tais pesquisadores, a cientificidade exacerbada e o capitalismo emergente afetaram substancialmente as relações do ser e o ambiente. Ainda segundo o autor,

O método científico associado ao capitalismo deu ensejo a um apetite insaciável de ganância que, entre outros aspectos, vê a Terra como fonte infinita de recursos e o ser humano como uma simples mercadoria, sujeita à compra e à exploração, o que nos transformou em seres consumistas, desenvolvimentistas desenfreados e destruidores do meio ambiente (MORAES, 2021, p.83).

Ao se inspirar em uma visão humanista da educação, compreende que a educação deve assumir a responsabilidade de práticas que evidenciem o bem comum, que respeite a vida, o ser humano e a natureza. Repensar como as instituições educativas validam essas práticas é necessário, destacando os espaços de aprendizagem que favorecem a construção de uma aprendizagem mais humana e que seja capaz de integrar os saberes científicos e humanísticos. A imensa fragmentação do saber, e o distanciamento dos sentidos nos processos de aprendizagem transformam o currículo engessado, uma grade que descontextualiza toda e qualquer realidade das infâncias.

Dessa forma, a Educação Infantil, aqui como enfoque especial de pesquisa, necessita validar e promover a viabilidade da aprendizagem experiencial por ambientes múltiplos, dando a prática real de viver e a conviver em harmonia consigo, com o outro e com o planeta. Para tanto, é necessário um professor que tenha consciência dessa magnitude e de sua ação pedagógica nos atos de educar e cuidar de crianças pequenas com sensibilidade, “pelo contrário, um educador que a quem falte essa sensibilidade não será um educador, mesmo que se dedique em um período integral e com as melhores das intenções” (L’ECUYER, 2018, p. 197).

A transdisciplinaridade, nesta perspectiva da Educação Infantil, permite a expansão da curiosidade na primeira infância, pois compreende que ela permite que se estabeleça distintas aproximações, todas elas possíveis de mais relações existentes. Conforme Moraes (2014), a transdisciplinaridade,

implica uma atitude do espírito humano ao vivenciar um processo que envolve uma lógica diferente, uma maneira complexa de pensar a realidade, uma percepção mais apurada dos fenômenos, a partir do reconhecimento

da existência de diferentes níveis de realidade do objeto (MORAES, 2014, p. 34).

A aprendizagem transdisciplinar propõe contextualização, dada a partir do real e da busca pelos sentidos, pois ela é compreendida como processos interativos que permitem encontrar, ou não, possíveis soluções aos problemas emergentes. (MORAES, 2015). A reintegração dos saberes e a consideração de um planeta comum é um caminho de esperança de ser, viver e conviver em sociedade e com a natureza e conceber “o advento do coronavírus sem dúvida contribuiu para uma releitura de nossa visão de mundo”. (PENA-VEGA; PETRAGLIA, 2020, p 110). Compete ao professor, o gerenciamento da gama das relações e afecções que emergem e influenciam sua ação educativa.

Para tanto, buscar pesquisas que revelem os abalos da pandemia é uma ação transdisciplinar, uma vez que acolhe a realidade de crianças, tão pequenas, que tiveram as suas vidas afetadas e poderá ter a sua reverberação nos próximos anos ao adentrar a primeira etapa da educação básica. Um estudo renomado, denominado, "Primeiríssima Infância – Interações na Pandemia: Comportamentos de pais e cuidadores de crianças de 0 a 3 anos em tempos de COVID-19", foi difundido pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que investigou como o novo coronavírus afetou as dinâmicas familiares de cuidado e desenvolvimento da criança pequena, bem como a percepção de pais e responsáveis sobre a relação com as crianças, no período de março a dezembro de 2020.

O estudo ainda pode ter a sua projeção ampliada a partir de sua análise, como releva o pediatra Daniel Becker (2021) ao dizer que foram vários fatores de estresse sobre as crianças nesse período de pandemia, como confinamento e emparedamento sem contato externo com a natureza e ar livre, pais sobrecarregados, excesso de telas, perda da escola e perda de socialização.

Essa retomada após o cenário pandêmico valida a Carta da Transdisciplinaridade (1994), frente a seu Artigo 11 “Deve ensinar a contextualizar, concretizar e a globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da instituição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos”.

O pensamento de complexidade e transdisciplinaridade na Educação Infantil possui uma atuação pedagógica que amplia as possibilidades de integrações, o que

gera aprendizagens significativas e sensíveis. Essa integração, não linear e binária, acolhe a lógica do terceiro termo incluído⁵, pois compreende a existência de vários contextos que envolvem a si e o outro. Morin (2008) afirma que só é possível no campo do sensível, no campo da dialogicidade.

A Transdisciplinaridade, portanto, é sustentada por três pilares, sendo eles, compreender os diferentes níveis de realidade, a lógica do Terceiro Termo Incluído e a Complexidade, significando a última, a lógica que representa a própria complexidade lógica, pois para Edgar Morin (1993, p. 93) “O pensamento humano é algo de singular, bizarro no universo; ele não reflete o real, ele o traduz, não reflete o mundo, faz uma representação dele”. Esse é um princípio da (re)introdução do sujeito cognoscente em todo conhecimento, recuperando o papel real do indivíduo, o conduzindo a centralidade na teorização científica à medida que a mente em um determinado tempo e espaço estão presentes.

O conhecimento pertinente é o que dá a possibilidade de conexão com o contexto e significado a ele, uma vez que o princípio sistêmico organizacional comprova a indissociabilidade do conhecimento entre as partes, sem conhecer o todo e vice-versa, e que dele deriva a releitura de cada ser humano.

Logo, o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. “Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”, aponta Morin (2000. p. 20). Se ele parte da singularidade e da tradução individual então comporta releituras que são definitivamente estruturadas e abaladas pelas emoções.

Se compreendermos que o conhecimento se entrelaça na razão e emoção, adentramos o estudo dos afetos, debruçados por Henry Wallon (1879-1962) que converge com os apontamentos de Morin, quando também evidencia o afeto nas relações interpessoais e a estreita relação da afetividade e a inteligência. Mais ainda, Wallon (1975) e Morin (2000) compreendem o conceito da unidade nas múltiplas diversidades,

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade

⁵ A compreensão do axioma do terceiro incluído - existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não - A – clareia completamente quando a noção de “níveis de Realidade” é introduzida. (Basarab Nicolescu, 2009, p.5)

recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição (WALLON, 1975, p.159).

Esse processo irá direcionar a interação e leitura de mundo do indivíduo e dessas novas relações e novas aprendizagens. Sendo assim, o professor necessita ter consciência da necessidade da afetividade no desenvolvimento humano e corresponsável pela aprendizagem.

O fenômeno do desenvolvimento humano exige um professor que busque continuamente a excelência, tanto na esfera pessoal quanto profissional, uma vez que elas são intrínsecas. Não se pode ter um professor que na sua vida pessoal é carente de valores éticos e profissionalmente têm eles no seu discurso, ou ainda vice-versa. Espera-se que o professor, mesmo enquanto pessoa autônoma, assuma “seu lugar decisório na construção dos rumos a serem seguidos, lembrando que é corresponsável na qualidade das relações da sua vida e das escolhas que o acompanham” (MORAES; NAVAS, 2010. p. 2017). A leitura de mundo e avanço aos níveis de realidade são incorporadas à afetividade, no sentido de estabelecimento de relações positivas, de confiança, que favorecem a autonomia e tomadas de decisões.

A prática docente exige o domínio das especificidades da sua atuação e do seguimento de atuação. Esses são saberes docentes e de sua formação profissional em movimento nas interações concretas no espaço escolar.

3.3 Prática docente e especificidades da Educação Infantil

Partindo da questão norteadora da pesquisa, julga-se essencial compreender como a prática docente contribui para a relação da criança com a natureza na Educação Infantil, logo, temos o professor como objeto de estudo. Professor que se distancia de uma visão de humano na perspectiva racionalista, que impede ou fragiliza a biofilia inata da atração dos seres humanos pelo que é vivo e de sua multiplicidade. O corpo humano vibra por liberdade e expansão.

Com base nesses pressupostos numa sociedade cujo estilo de vida privilegia o emparedamento e a videofilia podemos compreender as possíveis relações entre degradação ambiental e controle dos corpos infantis, submetidos a um modo de organização social e escolar que privilegia espaços entre paredes. E, a partir dessa evidência, seria possível inventar uma pedagogia que integre cultura e Natureza, estruturando-se na contramão do controle do corpo e da submissão. (FLORES e TIRIBA, p. 176, 2016).

A ciência cada vez mais se debruça a apontar quão cruciais são os primeiros anos de vida na formação de um novo ser humano trazido ao mundo, como o documentário “*O começo da Vida*” de direção de Estella Renner (2016). O filme aponta a importância de a família levar a criança à convivência em comunidade, especialmente em centros extremamente urbanizados, nos quais as crianças muitas vezes passam emparedadas.

Aproximando e considerando as reflexões documentadas ao contexto institucional de pesquisa, não somente é a família que conduz tais práticas. Tardif e Lessard (2012) evidenciam a centralidade da prática docente no processo de ensino e aprendizagem no trabalho escolar, sendo ele também promotor e guia das experiências para além das paredes na infância urbana.

No contexto atual, (pós) pandêmico, se torna ainda mais relevante o aspecto relacional entre o professor, criança e família. Compreendendo que necessita ser (re)conectado, para que igualmente esta figura escolar, seja fonte segura de educação e cuidado, no convívio com o mundo natural e humano em sociedade. Há uma necessidade de expansão da ideia do cuidado individual para a de cuidado e educação no contexto coletivo, ou seja, o ato de educar e cuidar é além de uma especificidade da Educação Infantil e concepção vinculada no documento normativo BNCC (2017), como algo indissociável do processo educativo, mas também como resgate à essência humana,

Cuidado é mais que um ato singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor, ainda: é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as outras coisas (BOFF, 1999, p. 92).

Na fusão da sua vida pessoal e profissional o professor movimenta saberes e não os dissocia de sua prática docente, uma vez que suas experiências são interligadas como recursos concretos ligados à sua atividade de trabalho. De outro modo, almeja-se compreender a atuação do professor enquanto prática profissional, porém considerando todas as demais dimensões e saberes que são entrelaçados em sua docência, implícitos ou explícitos.

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a história profissional, com as suas

relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2010, p.11).

Aportando-se aos estudos de Tardif (2010), valida-se a necessidade de aprofundamento sobre o professor e sua prática, compreendendo que existem saberes docentes, qualificados como os saberes pedagógicos; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais. O professor, enquanto sujeito de conhecimento, é dotado de saberes provenientes do seu individual e do seu social, uma vez que ocorrem transações dinâmicas desses saberes no processo de trabalho escolar.

A epistemologia da prática profissional, elucidada por Tardif (2010), a partir de um rigoroso itinerário de pesquisa, oferece teoricamente a natureza e o conjunto de saberes que são mobilizados pelos professores em sua prática cotidiana. A indagação sobre quais os saberes que servem para a base do ofício é de relevante pertinência, uma vez que abarcar a prática docente e os saberes que a constituem, viabiliza o objetivo de compreensão da prática docente na relação da criança e da natureza.

A origem dos saberes é derivada de diferentes fontes, sendo elas responsáveis pela singularidade da atuação do professor em sua prática, “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2010, p.54). O princípio de pluralidade é apresentado por Tardif, a partir de uma classificação dos saberes docentes que existem associados à origem de sua natureza, as diversidades de fontes de aquisições e as relações que os docentes constituem entre e com seus saberes. A Figura 3 a seguir, sintetiza as fontes e suas características.

Figura 3 – Saberes docentes, segundo Tardif.



Fonte: Tardif (2014). Adaptado pela autora (2022).

Diante dos saberes, evidencia-se o experiencial que possui a sua origem na prática profissional docente em ação articulada com seus pares.

É saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporando à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser (TARDIF, 2012, p. 110).

Tardif (2012) apresenta então uma análise para além do domínio de técnicas, ou a cientificidade do positivismo hierárquica. Há uma epistemologia da prática docente, o qual abarca o ser humano em todas as suas dimensões, maiores ou menores, diante das suas experiências que o exprimem e o modela. Assim como Tardif, Oliveira-Formosinho (2013) considera que,

Diferentemente de outros saberes, que se identificam pela definição de domínios com fronteiras bem definidas, os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003, p.7).

As experiências e interações, em meio natural e ao espaço livre, como qualificado nesta dissertação, permitem que positivas manifestações físicas, biológicas e químicas atuem e essas sejam ampliadas e reverberem na sua prática pedagógica.

Ter a percepção dessas experiências do seu eu, ao meio natural, favoreço “a compreensão da origem dos pensamentos, e que estes dão origem às ações, observar e considerar as emoções é essencial para a construção de novos pensamentos que darão origem a ações condizentes a realidade” (MENDONÇA e NEIMAN, 2013, p.111-112). Sendo processos extremamente favoráveis ao ser humano, e que diante do panorama do meio ambiente e de outras crises conjugadas que nos deparamos, a perspectiva complexa e transdisciplinar sustenta um caminho de esperança, a partir de uma atitude mental que se propaga na prática docente sobre o mundo.

É interessante expor a visão transdisciplinar, que inclui a formação docente, constituída por Gaston Pineau (1988), denominada teoria tripolar de formação. A teoria abarca a consciência e percepção da realidade e reconhece a história de vida e as distintas formulações que os sujeitos dão para seus trajetos constitutivos. Para Pineau, são três movimentos identificados que promovem interferência na formação humana, que consistem em autoformação, heteroformação e ecoformação.

A autoformação é um procedimento de personalização, de biografia analisada, uma vez que ela perpassa a apropriação da aprendizagem singular do próprio sujeito, frente à vida, à produção de sentidos subjetiva, à trajetória de transformação individual. A autoformação dá protagonismo na aquisição dos processos, pois “a autoformação é analisada como fato social, como a mudança permanente da sociedade educativa, impulsionando a formação pessoal” (BRAGANÇA, 2011, p. 159). A sua autopercepção permite a apropriação da relação com o saber, colocando o sujeito no centro, porém sem deixar de compreender a importância do coletivo no processo de formação humana.

A heteroformação contempla o coletivo, perante a socialização do indivíduo e suas múltiplas relações, essas derivam em aquisições e movimentações de distintos saberes. A formação não ocorre com o indivíduo isolado, mas em tráfego, ou tão pouco no individual, mas sim com o outro. A heteroformação valida a aprendizagem que ocorre com a presença e diálogo influente, com e a partir do outro, seja em âmbito familiar, social e das instituições que fomentam este processo. A partir do amaranhado de relações e interações, considera-se necessário remarcar a criação e o desenvolvimento de círculos amplos de pessoas de referência pública e da ação coletiva como fatos de influência para o progresso de espaços, como sugere Sanz (2008).

Nesta perspectiva, os espaços são essenciais para a formação humana. A ecoformação, pautada em uma experiência francesa de pesquisa e educação para/no e pelo ambiente, tem premissa teórica na ecologização, por meio da interação com o meio ambiente físico, dando ao sujeito um sentido novo e o integrado em seu contexto. Logo, uma formação docente transdisciplinar se resume na ecoformação, capaz de integrar as relações do ser humano com seu meio social e natural.

De acordo com Pineau (SILVA, 2008, p. 97) “a ecoformação pode ser definida como a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem”. Por consequência, o processo de aprendizagem do sujeito é um ato de investigação, de permuta, de influência mútua no ambiente, mas que não pode ser feita sem a leitura crítica das relações de uso e a exploração dos recursos naturais.

A relação homem/natureza e toda a complexidade que se apresenta na constituição humana ao integrar e envolver a formação na relação consigo mesmo (autoformação), a formação na relação com o outro (heteroformação) e a formação com o meio ambiente (ecoformação) exige um pensamento complexo e transdisciplinar para regeneração dessas relações. Sendo apontadas por Edgar Morin (2005) como a tríade humana - indivíduo/sociedade/espécie -, é reconhecido por Almeida (2005, p. 139) um novo patamar, “tanto quanto a dialógica natureza - cultura e individual-coletivo, servem de tela para reconstruir a ideia de ética no intercruzamento da história da vida, da história da cultura e da história individual”. A figura a seguir aponta a junção da Tríade de Edgar Morin com a Teoria Tripolar de Gaston Pineau.

Figura 4 – Junção da Tríade Edgar Morin e Teoria Tripolar de Gaston Pineau.



Fonte: Morin (2005) e Pineau (2006). Adaptado pela autora (2022).

Na junção da Teoria Tripolar de auto/hetero/eco formação com a Concepção Complexa do gênero humano, composta pela Tríade indivíduo/sociedade/espécie, apontada por Morin (2005), temos uma visão ampliada sobre o desenvolvimento humano a ser considerado em sua magnitude na formação continuada dos docentes. O esquema apresentado compreende a não centralidade do indivíduo, mas a sua íntima interligação ao todo e as suas partes, constituindo a identidade terrena. Morin (2000) ilumina essa abrangência a partir do princípio hologramático, “assim como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo” (p. 67).

Os estudos de Tardif (2014), Morin (2000) e Pineau (1980) clarificam e abarcam a complexidade do ser humano no ofício docente, pois se revela tanto em nível do sujeito multidimensional, na condição humana, nos saberes pedagógicos, do sócio político cultural e na sua incompletude como ser humano. Isso posto, o sistema de formação docente exige totalidade constitutiva a serem consideradas nas práticas formativas.

Navarra (2008) entende que diante as três linhas formativas, a ecoformação é a menos considerada neste processo, diferente da dominante classificada como heteroformação, e a em desenvolvimento (autoformação). Na continuidade dessa perspectiva, a ecoformação enfoca as relações do ser humano com seu entorno vital, tratando das conexões entre as pessoas e o mundo, a natureza e o habitat.

Compete elucidar que é da especificidade da Educação Infantil a sua dimensão transdisciplinar. Pujol (2008), ao debruçar seus estudos à educação inicial, elucida que há uma força atuante que permite que seu universo da criança seja transdisciplinar por excelência, pois ela está “aberta a outras aprendizagens que estão entre, através do conceito disciplinar” (PUJOL, 2008, p. 336). O mesmo afirmado por Carl Sagan (1996), em sua mensagem tão importante em relação a infância para a reflexão da educação, “toda criança começa como um cientista nato. Nós é que tiramos isso delas. Só umas poucas passam pelo sistema com sua admiração e entusiasmo pela ciência intactos”.⁶

A criança da Educação Infantil necessita chegar ao conhecimento por seus processos formativos articulados pela prática docente, que contemplam a hetero, auto e ecoformação em suas multidimensionalidades, pois “é fato que a informação ser adquirida por seus próprios meios físicos, sensoriais, afetivos, sociais e emocionais” (PUJOL, 2008, p. 341).

Cabe a retomada do sentido *complexus*, o que é tecido junto, para validar a contextualização no processo de aprendizagem, sem desconsiderar as partes no todo e o todo nas partes e os diferentes níveis de realidade. Morin (2015) ao introduzir o pensamento complexo, alerta a patologia moderna pautada na hipersimplificação, a tornando cega diante da complexidade do real.

O que dá distância da patologia à cegueira do conhecimento, é a consideração, que segundo Moraes (2015, p.107), estabelece como caráter ontológico o da aproximação ao considerar a incerteza, evidenciando a presença dela nas “relações: sujeito/objeto, sujeito/meio, sujeito/contexto, educador/educando”. São essas relações, abertas, instáveis e indeterminadas de seres humanos em desenvolvimento.

Assim, considerando o caráter epistemológico e metodológico, a prática docente na Educação Infantil necessita de estratégias pedagógicas intencionais, para que possa promover a migração e articulação de conceitos e metodologias de diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a pluralidade de tempos, lugares, linguagens recursos, com formas abertas de expressividade e de valorização da

⁶SAGAN, Carl. Entrevista para a revista Psychology Today (1º de janeiro de 1996). Disponível em <https://livrepensamento.com/2014/09/23/carl-sagan-criancas-ja-nascem-cientistas/>.

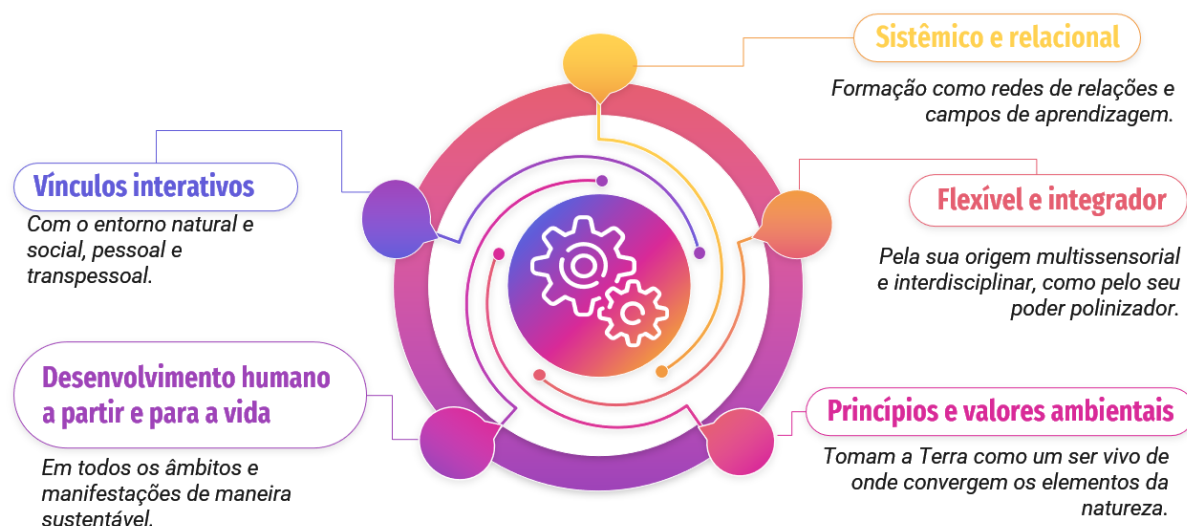
singularidade. Nesse viés, prossegue-se com a continuidade da reflexão dos espaços e materialidade como caminhos para esta obtenção.

3.4 Os espaços e a materialidade na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade.

A prática docente transdisciplinar, pautado no pensamento complexo, vincula os espaços e a materialidade à ecoformação. Trata-se de uma perspectiva educacional sustentável e integradora das relações, sejam com o sujeito, sociedade e natureza. O espaço escolar e a sua materialidade, concomitante, assumem o caráter ecoformador na perspectiva tripolar do auto e hetero formação, construindo o compromisso com o planeta e a qualidade de vida e de todos os seus habitantes de forma sustentável.

Sobre essa projeção, Torre, Pujol e Moraes (2008) apontam características da ecoformação que viabilizam a prática docente (Figura 5).

Figura 5 – Características da ecoformação.



Fonte: Torre, Pujol e Moraes (2008). Adaptado pela autora (2022).

A conferência das características da ecoformação embasam os cenários e redes de convivência que o ambiente escolar promove, os quais têm como primazia a aprendizagem entrelaçada e a corporeidade humana aqui debruçadas da primeira infância, em conjunto com as capacidades sensoriais e motoras, derivadas ainda de

seus contextos biológico, psicológico, sociocultural e emocional, inspirado no pensamento de Moraes e Narras (2010).

Ainda, parte-se do pressuposto que os cenários constituídos a partir dos espaços e materialidades, recebem e liberam energia e vibração que o ambiente promove entre o sujeito e o meio, pois existimos em estado de interconexão com tudo, somos parte da rede, da teia da vida. Ponderar quais as energias são reverberadas em cada sujeito e como lidar com elas é desafiante na esfera escolar, Maturana (2002) compreende que a emoção se constitui nas ações de aceitação do outro como um legítimo outro na convivência resultando aí um fenômeno social.

Perante a interatividade e interdependência dessa relação, o resultado é a diversidade de frequências nesse ambiente a serem consideradas e trabalhadas na prática docente. Piorski (2016) alerta ao distanciamento dos sentidos na formação das crianças, uma vez que o sistema educacional se corrompe com a pressa de forma cerebralizada. Os receptores sensoriais (paladar, visão, audição, tato e olfato) nos garantem a vinculação e a percepção do ambiente em que estamos inseridos, distinguindo o nosso redor, garantindo a identificação de riscos a nossa sobrevivência.

Assim, os **vínculos interativos**, a partir da experiência com o entorno natural e social garantem a sensibilização e a ampliação da percepção dos receptores sensoriais. Viabilizando ações mais eficazes frente a identificação e contemplação de perigo, uma vez que seus receptores estão mais aguçados e refinados a tais experiências. A limitação, dos vínculos interativos com o seu entorno natural, aumentou proporcionalmente na pandemia mundial, porém ela já estava acentuada. Como apontou Lea Tiriba (2021): a vinculação da natureza à doença é marcada pelas influências do higienismo, agora uma assepsia generalizada da infância na busca de evitar doenças e o perigo.

Essa restrição ao externo, e os vínculos interativos, limitam o **desenvolvimento humano a partir e para a vida**, pois não originam a experiência da realidade com a imprevisibilidade que emergem do cotidiano. O risco limitador da doença, ou de um acidente, sequestro de exploração e visita do seu entorno, qualificados ao desenvolvimento humano na Educação Infantil contribui para o emparedamento e práticas de menos expansão e vivência na e para a vida. Tiriba (2021), elucida esse impedimento,

E, como a função das instituições é manter as crianças íntegras para devolvê-las aos pais, não importa que essa integridade se restrinja aos aspectos corporais, elas procuram evitar tudo o que, em sua maneira de entender, possa favorecer acidentes (TIRIBA, 2021, p.93)

A restrição da corporeidade livre da criança, de mobilidade expressiva e criativa do seu corpo, além da falta de acesso ao externo e ao mundo, são prerrogativas para a progressão do consumismo infantil, solidão e introspecção. O interno quando preconizado, recebe o excesso, sejam de atrativos “lúdicos” de materialidades artificiais, ou de excesso da sistematização e direcionamentos, sem ainda apontar as telas. Todas as estratégias de “integridade infantil” dão a manutenção do emparedamento e enclausuramento infantil. A promoção de experiências a partir da vida, promove o desemparedamento, uma vez que ida ao entorno sintoniza a criança “às novas formas de conviver, relacionar-se com a realidade observada e sentida, construir e reconstruir outras compreensões, produzir novas sensações, informações e conhecimentos”, revelam Mendonça e Neiman (2013, p.40).

Os espaços e materialidades, na perspectiva **sistêmica e relacional**, abarcam a aprendizagem a partir da formação em redes, ou seja, a organização baseia-se no conceito de que todos os elementos que compõem o ambiente escolar estão interrelacionados, possuindo relação da parte com o todo e a multidimensionalidade dos fenômenos, Morin (2000). Com tamanha clareza, a atuação docente promove a circularidade, a partir da percepção que o espaço e as materialidades influenciam; podendo a partir de sua ação ter pontos de alavancagem no processo de aprendizagem, tanto na esfera coletiva, quanto na individual.

As indagações, na prática docente do professor de Educação Infantil, necessitam ser constantes e críticas, compreendendo a responsabilidade de sua ação na ampliação de repertório de qualidade. Valorizar e considerar a multissensorialidade exige conhecimentos sobre o ataque ao consumo infantil e a consciência da Terra comum que habitamos, pois certamente, como aponta Barros,

A reflexão sobre o desemparedamento das crianças também passa pela escolha dos materiais que oferecemos a elas, pois quando ampliamos o repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender - no sentido sensorial e motor, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento (BARROS, 2018, p.76).

Ter critérios na seleção de materiais e espaços na prática de Educação Infantil exigem **flexibilidade**, pois é necessário avaliar a capacidade e as possibilidades das materialidades em sua maior amplitude possível e de experiência, sendo fontes de conhecimento. Desta forma, o **caráter integrador** é fundamental, pois ele integra os saberes e permite a reverberação dele nesses espaços que são territórios de aprendizagens.

Como as áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças (OLIVEIRA - FORMOSINHO, 2018, p.26).

As características apresentadas da ecoformação ponderam a Terra como um ser vivo, uma casa comum. Logo, a ação do ser humano, não pode deixar de considerar a repercussão seus efeitos a curto e a longo prazo, ainda na projeção das próximas gerações (NAVARRA, 2008). Há a necessidade de **princípios e valores ambientais** para uma coerência nas ações pedagógicas, uma vez que “os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos” (OLIVEIRA - FORMOSINHO, 2018, p.24). Assim, compete a reflexão de quais são as mensagens até o momento na história da Educação Infantil e se de fato colaboram com um projeto educativo em comunhão com valores e princípios ambientais que venham a reverberar na humanidade, para que se obtenha um caminho fundamentado pela ética do cuidado e do convívio amoroso (TIRIBA, 2021).

A relação da criança com a natureza, dentro da Educação Infantil exige compreender o espaço como um “eixo estruturante do trabalho pedagógico” (HORN; GOBBATO, 2015, p. 69). Seria então a consideração, de além do eixo interação e brincadeira, a natureza estruturar o espaço.

A vinculação com a natureza, na perspectiva do ecologismo, permite a valorização e contemplação do simples, orgânico e natural. Mais ainda, desvia o efeito colateral (NAVARRA, 2008) do consumismo, do excesso, produtividade, do ser humano como explorador, para um desenvolvimento sustentável, capaz de estabelecer o respeito a natureza, da qualidade e de compreender os limites do crescimento desenfreado a humanidade. “A simplicidade é o que garantirá a sustentabilidade de nosso planeta, rico de infindáveis energias e recursos, mas

também será sempre limitado” (BOFF, 2015, p. 400). A Educação Infantil possui potencial transformador da humanidade e de sua relação com e na Terra, casa comum e bem de todos e o debruçar em frestas que permitam adentrar e ressignificar e regenerar o cenário ecológico é urgente.

O trabalho de Tiriba (2021) mostra a insuficiência do documento BNCC (2017) e anteriormente em análise ao documento DCNEI (2009). A pesquisa se manifesta ao não evidenciar o eixo natureza na proposta curricular da Educação Infantil, trazendo a seguinte indagação “por que não são indicadas experiências que possibilitem as brincadeiras a céu aberto, com água, terra, areia, vento?” (p. 129). Com tamanha inquietação manifestada por Tiriba, seriam os quatro elementos norteadores das experiências com a natureza na infância?

3.5 Os quatro elementos naturais como norteadores das experiências com a natureza na infância.

O transtorno do déficit de natureza (TDN), discutido e abordado por Louv (2016), aponta para diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais. Pensando em estratégias para a diminuição deste impacto nas escolas, de pouco recurso natural e espaço aberto, os quatro elementos naturais são bússolas experienciais com a natureza na infância, podendo esses serem deslocados em espaços diversos inclusive os internos.

Há uma necessidade de reconexão ao natural, ao externo e ao orgânico. Essa reconexão parte do vínculo efetivo e afetivo com a natureza, que necessita ser constituído na infância, para que princípios éticos sejam considerados nas tomadas de decisões e estejam calçados por emoções. Nessa perspectiva, cabe resgatar o conceito de biofilia⁷, definido por Edward O. Wilson como “o desejo de se afiliar com outras formas de vida” (apud LOUV, 2016, p. 65). Uma vez que os seres humanos têm uma ligação emocional inata com outros organismos vivos e com a natureza, porém válida ser necessário unir a emoção com a análise racional para criar uma conservação mais profunda, ética e duradoura.

⁷ “Biofilia” vem do grego bios, que significa vida e philia, que significa amor, afeição, ou necessidade de satisfação.

Considerar a posterioridade nas ações do presente exige pensamento reflexivo e a intervenção maciça da educação ambiental no sentido de inquietar-se a condição atual do planeta, especialmente como apontada por Wilson (1984) sobre a perda de diversidade genética e de espécies pela destruição de habitats naturais. Criar em seus domínios escolares lugares para que a biofilia na infância tenha oportunidades de desabrochar e ao longo de sua existência reverbere em ações humanitárias pautadas na ética e respeito com todos os seres que partilhamos o planeta.

Parte-se do princípio que na aprendizagem pela vivência a natureza passa a ser compreendida e não apenas explicada, Mendonça (2015). A complexidade do planeta terra, exige compreensão e segundo, Morin (2000) a compreensão humana vai além da explicação. Ela é necessária para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais, mas escassa para a compreensão humana. Assim, ao privilegiar vivências com a natureza e seus elementos naturais as práticas pedagógicas cotidianas há a junção das teorias e o alargamento da biofilia na conjuntura da sociedade urbana, valendo-se para o favorecimento da saúde física, mental e especialmente de sua condição humana, o qual ainda Morin (2000) aponta que deveria ser o objeto essencial de ensino na era planetária.

Em continuidade da via filosófica, acerca da natureza como um terreno pedagógico, existe a possibilidade aproximada de ascensão de saberes, objetivos e indicadores e demais, certamente de conhecimentos. Os elementos naturais, afastados ou imersos a natureza, permitem um enredo afetivo e efetivo no imaginário infantil, que diante todos os seus aspectos espaciais despertam na criança infinitas possibilidades criativas.

Da mesma forma que defendemos uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil (TIRIBA, 2005 apud BRASIL, 2006, p. 17).

A escola de Educação Infantil, aproximada da natureza em sua cotidianidade (dentro e fora dos espaços escolares), propicia de fato vivências em que a criança, em seu processo único de desenvolvimento, seja alimentada enquanto pulsão vital e estruturante do corpo em movimento a sua biofilia. Tiriba, (2021) complementa a

visão de Vygostsky (1989) que crianças são seres de cultura e declara que as crianças são simultaneamente da natureza, sendo esse o motivo da paixão por espaços ao ar livre, pois possuem modos de expressão dessa mesma natureza.

Partindo do pressuposto que é um desejo genuíno da criança estar e brincar com/na natureza, temos a aprendizagem integrada pelos sentidos, permitindo infinitas probabilidades de arranjos de relações com o meio e o outro. Há assim um agenciando no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e um caminho à concepção ética das crianças para com o planeta terra na constituição de novos valores, pois a aprendizagem integrada a processos sensório-motores é mais efetiva, logo afirma Moraes (2004) que

As sensações constituem a fonte principal de conhecimento a respeito do mundo externo ao nosso corpo. São canais informativos. Unem o ser humano com o seu mundo exterior. A consciência nutre deles, ao mesmo tempo em que eles acrescentam algo a mais a sua consciência (MORAES, 2004, p.84).

Porém, compete a reflexão crítica sobre o tempo cronológico nas rotinas escolares dispensadas a essas aprendizagens de integração sensorial, que emergem das relações e da pulsão do desejo. As conexões estabelecidas partiram da vinculação, seja entre o outro ou com o meio, a criação de elo exige além do acesso, o desejo de estabelecer esse. O desejo é um dos sentimentos humanos mais genuínos. Entretanto, sentir a pulsação do desejo e a manifestação do vínculo por meio do brincar, como meio em que a criança faz uso no estabelecimento de relações, a ação demanda tempo (BARROS, 2018).

Dando profundidade a epistemologia da vinculação, a etimologia da palavra brincar⁸, é oriunda do latim, que significa *vinculum*, laço, algema, que ainda, por sua vez, se deriva de *vincire*, prender, seduzir, encantar. Nessa grandeza, compete o questionamento aos quais vínculos as crianças estão sendo convidadas, numa contracorrente ecológica, algemadas ao consumo e desperdício de objetos estéreis e seduzidas ao ter. Piorski (2016) convoca a reflexão do brincar sem apetrechos e com as mãos nuas.

⁸ Disponível em:

<https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/#:~:text=Essa%20palavra%20tem%20origem%20latina,%2C%20sin%C3%B4nimo%20de%20divertir%2Dse.>

O repensar dos tempos, espaços e materialidades como contextos multissensoriais, abre a imersão à natureza contemplativa, de um laboratório de transcendência a aprendizagem em respeito à sua completude e experiência humana, pois ela contempla o processo complexo do inusitado e inacabado. Tiriba, (2010, p.12) “a aprendizagem não é apenas representação mental do mundo, mas um processo em que corpo e mente, razão e emoção constituem uma unidade, estão absolutamente articulados”. Nem toda a aprendizagem se deriva da genética, ou se tem uma predeterminação, as relações com o meio ambiente, determinarão o curso da vital e a sua personalidade (MORAES, 2004).

A referência de Gaston Bachelard intitulada “A Poética do Espaço” (*La Poétique de l'Espace*) de 1958, faz essa projeção ao propor uma investigação sobre a natureza do espaço íntimo que habita a infância e reverbera na vida adulta. Os anseios das crianças pelo espaço que elas querem habitar, que se constituem em abrigos efetivos a partir das experiências sensíveis arquitetadas nesses terrenos. Bachelard (1989, p.17), revela que o local de queremos habitar é movido por um desejo como espaço vital de acordo com todas as dialéticas da vida e nisso nos enraizamos, afirmando ainda que “todos os espaços verdadeiramente habitados trazem a essência da noção de casa”. O desejo e os sentimentos reverberados nesses espaços criam, segundo o filósofo, *imagens poéticas* que são vividas “com todas as parcialidades da imaginação” Bachelard (1989, p.196), mesmo elas não sendo reais ou racionais.

A epistemologia de Bachelard converge com a de Morin (2000, p. 53), na compreensão que “é preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”, a partir de uma visão complexa. Ambos os filósofos, rejeitam a simplificação dos fenômenos, sem abarcar a sua multidimensionalidade de seu contexto e conjunto. Afirmando que, “na realidade não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações. Não há natureza simples, nem substância simples, porque a substância é uma contextura de atributos” (BACHELARD, 1989, p. 130).

Bachelard, (1989) aponta ao espírito filosófico, que discute infinitamente sobre as relações do uno e do múltiplo do princípio fenomenológico, assim como Morin (2000), que clarifica o conhecimento, não é uma imagem real do mundo externo, mas sim como as percepções construídas a partir da capacidade cerebral advinda de estímulos experienciados pelos sentidos. Nesta interconexão, há “uma unidade profunda e tenebrosa no próprio poder da síntese pelo qual as diversas impressões

dos sentidos serão colocadas em correspondência” (BACHELARD, 1989, p. 140), pois, Morin (2000) evidencia que há tradução/reconstrução do mundo por meio da linguagem (ou muitas linguagens) e do pensamento e essas estão passíveis ao erro.

Bachelard (1989) aponta as correspondências empíricas como fatos da sensibilidade humana, pois dão prolongamento aos sentidos. Assim, ao analisar algo (imagem poética) há expansão de uma imagem e a passagem para uma nova. Mas para isso há um desejo genuíno, “um pequeno impulso de admiração é necessário para receber o lucro fenomenológico de uma imagem poética. A menor reflexão crítica estanca esse impulso” (p. 348). O impulso do desejo retira a rigidez da análise das imagens poéticas, a padronização, fragmentação e sistematização. A fenomenologia dá fluidez e dinamismo no processo de ser e estar no mundo e até mesmo o próprio movimento da imagem contemplada pelos elementos.

A partir dos elementos (terra, água, ar e fogo), pode “reinstaurar a subjetividade das imagens e a medir a amplitude, a força, o sentido da transubjetividade da imagem” (BACHELARD, 1989, p. 140). A capacidade de subjetividade e transubjetividade não são estagnadas a marcos conceituais ou racionalistas, pois a imagem poética chega a uma aproximação e não a uma constituição total da realidade.

Gandy Piorski (2016, p.27) revela que na infância os percursos da imaginação “se bem nutridos, amplia o seu potencial, replica múltiplas possibilidades de representação, de subjetivação”, da mesma forma quando não são acessados, causam atrofiamento, precocidade e adultização. As mídias sociais não podem ser desvinculadas da pesquisa sobre infância, uma vez que ela se tornou onipresente na última década e intensificada pelo uso infantil durante a pandemia, o acesso a essas imagens que almejam o consumo infantil trazem rupturas danosas no distanciamento das relações humanas.

A restituição subjetiva se alimenta do mundo e da realidade. Piorski (2016, p.30) coloca que “o mundo local, a cultura local, o real, é o lugar em que a criança se goteja, se derrama ou se faz tempestiva, e, na pior e bem comum das hipóteses, resseca”. Favorece a compreensão que segundo, Morin (2000),

apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano. Permite-nos compreender igualmente as condições objetivas e subjetivas (MORIN, 2000, p 97).

Nós seres humanos, somos seres da natureza, resultante da evolução e cultura a qual possui os quatro elementos como a linguagem primária do inconsciente (BACHELARD, 1989). Logo, resgatar os quatro elementos naturais como extraordinários organizadores das experiências na natureza, é compreender que evolutivamente o ser humano esteve desde sua gênese, imerso em ambientes naturais e em experiência aos quatro elementos, presente assim incontestavelmente, no DNA humano, constituindo todo o seu viver humano nas bases de sua impressão a natureza (PIORSKI, 2016).

A capacidade de questionar dos seres humanos permite a expansão de teoria cosmológica sobre o universo. Esse movimento de busca ampliada sobre a essência do universo, na junção da filosofia e da ciência, resultou na teoria dos quatro elementos de Empédocles e Aristóteles. Empédocles aponta o materialismo e assimila a pluralidade da matéria a partir dos quatro elementos, na sequência Aristóteles, apoiado nos estudos da matéria de Empédocles e filósofos anteriores a ele, busca a compreensão dos princípios substanciais e introduz o conceito de matéria e forma.

A sua materialidade não se dá como substancialidade e invariância de partes plenas e idênticas a si mesmas que permanecem como tais, idênticas a si mesmas, ao longo das transformações dos entes – tal como se pode depreender da interpretação aristotélica de elemento como causa material (SANTORO, 2012, p.12).

Para ele, a matéria recebe formas perceptíveis: quente, seco, frio e úmido, ou seja, estão sujeitas as combinações dos elementos em proporções variadas. Ainda Santoro (2012, p. 13), afirma que, “não é na permanência e resistência da água, do ar, da terra e do fogo, como se fossem pedras ou tijolos com que se constrói um muro, que encontraremos o sentido da potência e consistência material do mundo”.

Assim, compreende-se a aproximação do pensamento complexo sobre a alternância do uno e do múltiplo, referido as formas do mundo.

[...]a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

Diferentemente de uma concepção simplificadora, que dá soberania a ordem no universo, a complexidade evidencia a desordem como um fator natural da eventualidade cotidiana. A ordem desintegra-se, levando ao processo de organização do sistema que cooperam para a ampliação da ordem (MORIN, 2005, p.93) “a ordem e a desordem crescem uma e outra no seio de uma organização que se complexificou”.

Dessa forma, pensar em relação aos quatro elementos (terra, água, ar e fogo) e suas formas, de ordem/desordem/organização aferem a vida na terra em culminância potencializada aos problemas ambientais. Navarra (2008), faz um estudo sobre os problemas ecológicos, relacionados a cada um dos elementos, que serão descritos na imagem a seguir, descritos a problemas relacionados a: **Terra** – litosfera e biosfera, **Água** – Hidrosfera, **Ar** – Atmosfera e problemas relacionados ao **Fogo**.

Figura 6 – Problemas ambientais x Quatro elementos.



Fonte: Navarra (2008). Adaptado pela autora (2022).

A concepção Bachelardiana, se impõe a ortodoxia das escolas filosóficas e as premissas cartesianas de forma poética, aponta a relação entre o ser humano e a matéria (quatro elementos), como construtoras de imaginação. Há uma fenomenologia da sensação, sejam elas instituídas pelo campo: visual, tátil, olfativo e palato, que a partir de um estímulo material, faz a triangulação do corpo-matéria-imaginação, intercedidas e expandidas pela emoção. Bachelard revela que (1998, p. 9) “É na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais”. Por bem,

a tratativa dos elementos na infância se estabelece como primordiais e podem nortear as práticas com e na natureza a partir do brinquedo e do brincar. Para ampliação conceitual da temática, compreende-se que,

Materiais colhidos da natureza entram no campo da criança para brincadeiras. Assim, brincar é o veículo originário que a criança estabelece entre o mundo objetivo (até mesmo seu próprio corpo) e o mundo imaginário (PIORSKI, 2016, p. 61-62).

Os quatro domínios elementares são apresentados por Bachelard e, proposto aqui um diálogo, entre o simbolismo dos elementos materiais com a pedagogia na primeira infância. A teoria exposta, a luz da complexidade e da transdisciplinaridade, convoca a sensibilização de propostas que façam a conexão da materialidade com os campos de aprendizagem e a junção da racionalidade à imaginação simbólica, conceituada por Bachelard como *imaginação material*. Piorski (2016), aponta que a imaginação material tem o caminho aberto pelo brincar e é um cosmos organizador universal social da criança.

3.5.1 O elemento água

Bachelard em sua obra, “Água e os sonhos” de 1942, expõe seu projeto materialista do devaneio poético. A reflexão filosófica sobre as águas, inicialmente propõe nos concebermos enquanto água, oriundos dela e desenvolvidos envoltos por ela, “água assim dinamizada é um embrião; dá à vida um impulso inesgotável” (BACHELARD, 1997, p.8). Há uma memória de experiências intrauterina com o elemento água que constitui familiaridade e intimidade.

A água tem expansão feminina e maternal, que permite seu acesso contínuo de nascente, sendo ela concebida como a que nutre, tanto a terra como o ar. Há uma “valorização substancial, que faz da água um leite inesgotável, o leite da natureza Mãe, não é a única valorização que marca a água com um cunho profundamente feminino” (BACHELARD, 1997, p.135),

[...] para a imaginação material todo líquido é uma água. É um princípio fundamental da imaginação material que obriga a pôr na raiz de todas as imagens substanciais um dos elementos primitivos. Esta observação é já justificada visualmente, dinamicamente: para a imaginação, tudo o que escoia é água; tudo o que escoia participa da natureza da água (BACHELARD, 1997, p.125).

A aproximação ao elemento água, presente em nosso cotidiano, reverbera a valorização do pensamento humano, enquanto o simbolismo de pureza. A partir da categorização das águas, propostas por Bachelard as águas claras, marcadas pela naturalização da imagem, desenvolvendo a inocência e a naturalidade da contemplação da imagem refletida, uma analogia ao narcisismo⁹ a imagem que se vê no espelho à própria imagem espelhada na água. “Assim a água, por seus reflexos, duplica o mundo, duplica as coisas. Duplica também o sonhador, não simplesmente como uma vã imagem, mas envolvendo-o numa nova experiência onírica” (BACHELARD, 1997, p.55).

O simbolismo converge com o desejo de vir a ser, possibilitando pela água uma límpida fonte, a diferenciando da água impura, pois a água pura é valorosa. “A água impura, para o inconsciente, é um receptáculo do mal, um receptáculo aberto a todos os males; é uma substância do mal” (BACHELARD, 1997, p.149). Ao contrário disso, temos a água como substância do bem, que reverbera a fonte viva de fluidez e cura. Quando não, são as águas profundas, dormentes e fadadas a mortalidade. Elas podem pulsar a alegria e da dor ao serem acionadas por lembranças e na contemplação presente diante das águas, clara ou escura.

Bachelard (1997) salienta que apesar de existir a unidade fundamental dos elementos, a imaginação material deseja guardar a variedade do universo. Nesse sentido, aponta as águas compostas e na sua possibilidade de mesclar, atrair as cores, constituir-se em sabores e cheiros múltiplos. As crianças, além de espectadores das águas, são alquimistas consagrados na composição das águas, ao trazer outros elementos e matérias para combinações. A água ainda perpassa pelos seus estados, sólido, líquido e gasoso a possibilitar ainda as mais variadas a combinações das diversas matérias.

A imaginação material avança os níveis de sensibilidade, dando a possibilidade de uma projeção sensível ao olhar, a materialidade elementar da água dá olhos frescos a contemplação da paisagem. A água convoca a estar nela e habitá-la, como é um elemento transitório, muda e morre constantemente ao derramar-se. Bachelard (1997) ressalta que as águas se convertem frequentemente,

⁹ O termo "narcisismo" vem do mito grego de Narciso, um bonito jovem e indiferente ao amor que ao se ver refletido na água apaixonou-se pela própria imagem refletida. (KURY, 2003, p.278)

em símbolo psicológico essencial, a valorização dada pelo autor é pela adaptação, corrida e mudança que ela possui diante a sua necessidade.

3.5.2 O elemento ar

*“Debaixo d'água tudo era mais bonito
Mais azul mais colorido
Só faltava respirar
Mas tinha que respirar
Debaixo d'água se formando como um feto
Serenos confortável amado completo
Sem chão sem teto sem contato com o ar”
(Trecho da música de Arnaldo Antunes, Debaixo D'água)*

A placenta é classificada como uma espécie de suprimento de sangue e oxigênio, fazendo aqui a junção de dois elementos, a água e o ar. Alinhados a defesa de Bachelard (1997) que tudo o que escoia é água tem-se a reflexão de transição, mas antes a dupla oxigenação do bebê em seu nascimento. Atualmente, a Organização Mundial de Saúde, valida os benefícios no campo da saúde de mais tempo do bebê e placenta, conectados.

Estudos experimentais mostram que o início da respiração antes do clampeamento do cordão melhora a função cardiovascular, propiciando transição hemodinâmica mais estável. Quanto maior o tempo de clampeamento do cordão maior a transfusão placentária para o neonato, o que aumenta o fluxo sanguíneo pulmonar, auxilia na estabilização da pressão arterial, nas adaptações cardiovasculares ao nascimento e melhora os estoques de ferro, podendo contribuir para a redução da deficiência de ferro e anemia ferropriva no lactente (SBP, 2022, p.3).

Dado que muito se destina à primeira infância é a compreensão da deficiência de ferro e sua alta prevalência nos países em desenvolvimento, resultando baixo desenvolvimento nos aspectos motor, cognitivo e comportamental. Além dos benefícios apontados nessa pesquisa científica, há imaginação substancial nesse processo, pois “o que é do ar, só é verdadeiramente ativo numa dinâmica de desmaterialização” (BACHELARD, 2001, p. 165). A desmaterialização do sangue, ligado à placenta é um processo orgânico que o movimento supera a substância.

O elemento aéreo possui uma obra específica, denominada “O ar e os sonhos”, nela Bachelard define a desmaterialização no elemento, e assim, amplia a imaginação material em imaginação do movimento. O ar é movimento e leveza, que assim como o processo respiratório, inspira o movimento de retração e de expansão.

O ar, nas reflexões filosóficas de Bachelard, esse exclusivo elemento é percebido pelo movimento, logo ele é a própria essência do que se compreende por movimento.

Os brinquedos oportunizados pelo ar, expandem não somente a visão, mas todos os sentidos ao ter o deslocamento como premissa do movimento. O movimento, assim como a suspensão, é constituidor desse elemento, ao ponto que, permite a manifestação do ar como fundamento de vida. “Pelo ar, toda vida e todos os movimentos são possíveis. É o sopro do ar que faz girar a Terra” (BACHELARD, 2001, p.43).

Outro mito, trazido a reflexão, é de Ícaro¹⁰, que contaminado pela sedução de liberdade do elemento ar, o leva ao elemento fogo, representado pelo sol. A mitologia em questão exemplifica o elemento e sua manifestação em movimento na materialidade do corpo humano, pois ele é capaz de transportar o psíquico substancial ao fascínio, evidenciados no ritmo da respiração e dos estados psíquicos. Ao ter a manifestação de alegria e do corpo em alto movimento, o da falta de ar gerada nas crises de ansiedade, fadiga e exaustão culminada a ausência do ar.

O elemento ar se configura na sua dinamicidade, abonada pelo movimento dos corpos que derivam forças expansivas oníricas. Essa expansão corpórea e a essência material do aéreo, agindo sobre a matéria, dão à imaginação, o “onirismo ativo” vincule-se à terra, ao fogo, à água e ao ar (BACHELARD, 1988). Esse processo abarca a criatividade como expressão fenomenológica complexa e transdisciplinar, pois, como afirma Moraes (2015),

Na atividade criativa, o que mais importa é o momento vivido, o processo, a experiência vivenciada, as sensações, a atenção focada, o grau de satisfação obtido e não apenas o resultado ou produto validado pela sociedade (MORAES, 2015, p.172).

¹⁰ Ícaro na mitologia grega, era o filho de Dédalo. Ambos foram presos em um labirinto, construído por Dédalo. Haveria de ser a morte para os dois, se Dédalo, sempre astucioso e inventivo, não tivesse encontrado um meio de escapar. Fez, com penas de aves coladas com cera, um par de asas para si e outro para o filho. Antes de saírem por uma das altas janelas do labirinto, Dédalo fez uma recomendação a Ícaro. Que ele, sob hipótese alguma, se aproximasse do sol; deveria voar nem muito alto nem muito baixo, entre o céu e a terra. Partiram. Mas Ícaro não obedeceu ao conselho paterno. Chegando demasiado perto do sol, a cera das asas derreteu, e as penas dispersaram-se nos ares. De repente o moço se viu agitando braços nus. Chamando em vão pelo pai, Ícaro caiu nas águas azuis do mar Egeu (VASCONCELLOS, 1998, p. 25-26).

O ar rejeita produtos, ele é processo em movimento, propulsor do bem-estar permite a continuidade; se diz o contrário dele na ausência de oxigênio nas medições de saturação avaliadas em contaminados na pandemia originada pelo coronavírus. E, assim, em continuidade à contemplação poética bachelardiana, passa-se na fronteira entre o ar e a terra, que em síntese perpassa a oposição entre a matéria e a materialização, o peso e a sua ausência, o visto e percebido e agora uma imaginação não oriunda do dinamismo aéreo, mas no repouso do material.

3.5.3 O elemento terra

O cenário atual vivido pelas crianças retira esse elemento de sua acessibilidade, cimentos, concretos, revestimentos, gramas artificiais são o que cobre a materialidade tão necessária a vitalidade das vontades, individualidades e forças criacionais¹¹. Piorski (2016) aprofunda que esse elemento remete a dimensão sacral das imagens do útero, do oculto e da solidão, dando a imaginação de intimidade.

A imaginação e a matéria caminham lado a lado, e neste elemento as mãos têm soberania sobre a matéria, pois as experiências com este elemento são realizadas pelo contato da mão sobre ele. Mãos corajosas e curiosas ao buscarem, excitam em seu manejo, uma ação ativista ao elemento. (BACHELARD, 1990). Mãos nuas e imaginação repleta de materialidades que favoreçam uma nova percepção humana sobre a Terra que habita.

É o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitarão às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, ou seja, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra (TITIBA, 2010, p.5).

O cuidado com a nossa morada comum, exige sensibilidade e consciência humana de todos os eventos e seres existentes em nosso planeta, sendo ainda o Brasil conhecido e estudado por sua grande biodiversidade. Conhecer, desde a tenra idade, os outros seres que habitam conosco e necessitam de sua preservação para a manutenção das espécies.

¹¹ Criacional deriva do criacionismo em um sentido amplo é a crença de que a humanidade, a vida, a Terra e/ou o universo são a criação de um agente sobrenatural. Evolution Vs. Creationism, Eugenie Scott, Niles Eldredge, p. 114

O segundo elemento mais abundante na crosta terrestre é o silício, que compõe 27,7% dela. Ele é encontrado em praticamente todas as rochas, areias, barros e solos, por isso se compreende o elemento terra a partir da estruturação e do caminho sólido, rumo a sua imaginação. Se a matéria terrestre, em suas pedras, em seus sais, em seu metal é o sustentáculo de riquezas imaginárias infinitas, ela é dinamicamente o mais inerte dos sonhos (BACHELARD, 2001).

O imaginário infantil requer qualidade entre os níveis de materialidade, uma vez que são brinquedos de caminho e que os abre, com determinação, que enseja um percorrer a atingir um ponto com sensatez. “Um dos efeitos do manuseio de barro, da areia, da argila é o de proporcionar esse equilíbrio. Por isso, o contato diário com esses elementos é tão importante” (TIRIBA, 2010, p.7).

A curiosidade movida pela materialidade, intensa e de desejo pela criança na complexidade da fenomenologia dos elementos, Moraes, (2015, p.178) reconhece que, “ao interagir com o objeto em um novo processo de criação novas informações relacionadas a esse objeto vão estabelecendo recursivamente o próprio processo criativo e sendo transformadas em conhecimento”. Na “bisbilhotice” interacional infantil em materialidades de objetos/elementos que se resultam processos de criação e de vias, ao conhecimento emerge a alquimia dos elementos. “É a essa curiosidade da criança que destrói seu brinquedo para ver o que há dentro” (BACHELARD, 1978, p.8)

A experiência primeira, exposta pelo filósofo, é singular e subjetiva, e retrata encantamento provocado pelos fenômenos naturais que, raptam a prudência destinada à compreensão. Nesta perspectiva, Moraes (2015) compreende à luz da transdisciplinaridade, que a experiência primeira pode privilegiar imagem em detrimento da ideia, mas ela levará ao autoconhecimento e reconhecimento do outro em momentos de ressignificação e de percepção mais acuradas “é preciso tomar consciência do fato de que a experiência nova diz não à experiência antiga; se isso não acontecer, não se trata, evidentemente, de uma experiência nova” (BACHELARD, 1978, p.7).

Nas experiências com elementos eles se compõem e ocupam o mesmo espaço, fogo e terra, e em seguida será compreendido o fogo como um dos maiores operadores de imagens, pois nos força a imaginar.

3.5.4 O elemento fogo

O fogo incita a transgressão, pois o desejo da matéria repercute perigo na conformidade geral de nossa cultura do distanciamento da criança do fogo. Logo, ao brincar com fogo, a criança transgride e viola, é um processo de crescimento em busca por padrões.

Bachelard (1989), em “A chama de uma vela”, defende que as formas não são sinais, são verdadeiras realidades e merecedoras de atitude contemplativa. A contemplação constrói imagens e as imagens remetem a imagens, acionadas de sua própria vida, subjetiva e interna, estabelecendo relações entre a imaginação e a memória.

A brincadeira de cozinha reúne os quatro elementos, e “o fogo sol normalmente é o forno desse brincar” (PIORSKI, 2016, p.136). O fogo tem função transformadora, nada passa por ele sem se modificar, Piorski (2016) em sua pesquisa aponta que nas brincadeiras de comidinha e panelinhas são, muitas vezes, mitemas da grande terra que nutre e devora, de vida e morte que transitam pelo fogo da transformação.

As luminescências do fogo manifestam energeticamente a própria capacidade da visão, de luz e escuridão, “assim o relâmpago que ilumina olha” Bachelard (1997, p 33). A iluminação, a vivacidade e energia atraem para a intimidade e a proximidade dos seres humanos, seu aquecimento, reverbera em acolhimento, como de nossos povos ancestrais em grandes fogueiras.

Por fim, que o biofílico da criança e que seu desejo de estar com a natureza, e os elementos que a compõem, sejam respeitados (TIRIBA, 2010). É urgente desenvolver uma educação integral, para que valorize os processos vivos e promova experiências de interações e cuidados com todos os seres que coabitam o nosso planeta. As ações são urgentes formadoras para expandir o conhecimento aos professores e promover a partilha de práticas que permitam o desemparedamento como premissas fundamentais.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada perante a temática, que discorre sobre a relação criança e natureza na Educação Infantil, se baseou numa abordagem qualitativa em um estudo caso, a qual ocupa um reconhecido espaço entre a vasta possibilidade de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas enredadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. A escolha por tal abordagem, parte ainda do princípio de Minayo (2015), no qual a pesquisa social é sempre analisada, mas ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos.

Desse modo, a pesquisa qualitativa permite que técnicas e instrumentos tragam à claridade a complexa relação humana na sociedade, tornando visível o caminho do pensamento e a abordagem da realidade em estudo, aproximando do contexto investigado. Portanto, a aplicação requer a ida ao campo, permitindo ir além do que já foi produzido anteriormente. Segundo André (2013),

no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada** e em **profundidade** (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Diante desse contexto, as duas etapas de análise bibliográfica e documental foram desenvolvidas com o intuito de compreender a relação dos fundamentos da prática docente, à luz da complexidade e transdisciplinaridade, na Educação Infantil. Com os princípios da complexidade de Morin, a pesquisa bibliográfica buscou embasamento teórico em autores como: Bachelard (1989), Louv (2016), Maturana (1994), Mendonça e Neimam (2013), Moraes (1997), (2004), (2007), (2010) e (2015), Morin (2011), (2015), (2017), (2019) e (2020), Piorski (2016), Saheb (2008) e (2013), Tardif (2010), Tiriba (2010) e (2021), Tuan (1983). Pois, compreende-se que,

A pesquisa bibliográfica procura explicar um tema a partir de referências teóricas, publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60).

Como parte do processo metodológico, além do embasamento teórico acima revelado, foi evidenciado o levantamento também de artigos sobre o tema, a partir do estado da arte. Como segunda etapa, a pesquisa documental, por sua vez, se dará a partir da leitura e análise dos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI) (BRASIL, 2018) e documentos norteadores da instituição, como: Projeto Político Pedagógico (PPP), planos de aulas e documentação pedagógica.

Assim, a segunda etapa diz respeito a pesquisa de campo *in loco* da realidade a ser investigada, que possui como instrumento definido pelo projeto: a entrevista semiestruturada, junto aos professores que atuam no segmento da Educação Infantil, coordenação e direção da instituição. A entrevista foi com base na construção de um guião, proposto por Amado (2007), sendo que os dados coletados serão predominantemente descritivos e terão sido aferidos antes da aplicação. No estudo de caso qualitativo, que objetiva despontar os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa investigada, a entrevista se constitui como uma das principais vias.

As descrições das entrevistas foram consideradas na sequência na pesquisa, compreendendo o processo das observações e análises, que segundo André (2013) dirige o pesquisador para a compreensão do caso. Toda a compilação exige registros muito delineados e detalhados do caso de modo a fornecer uma circunscrição incontroversa. A entrevista terá como sujeitos de pesquisa os professores, coordenadora e diretora de uma instituição de Educação Infantil do município de Curitiba-PR.

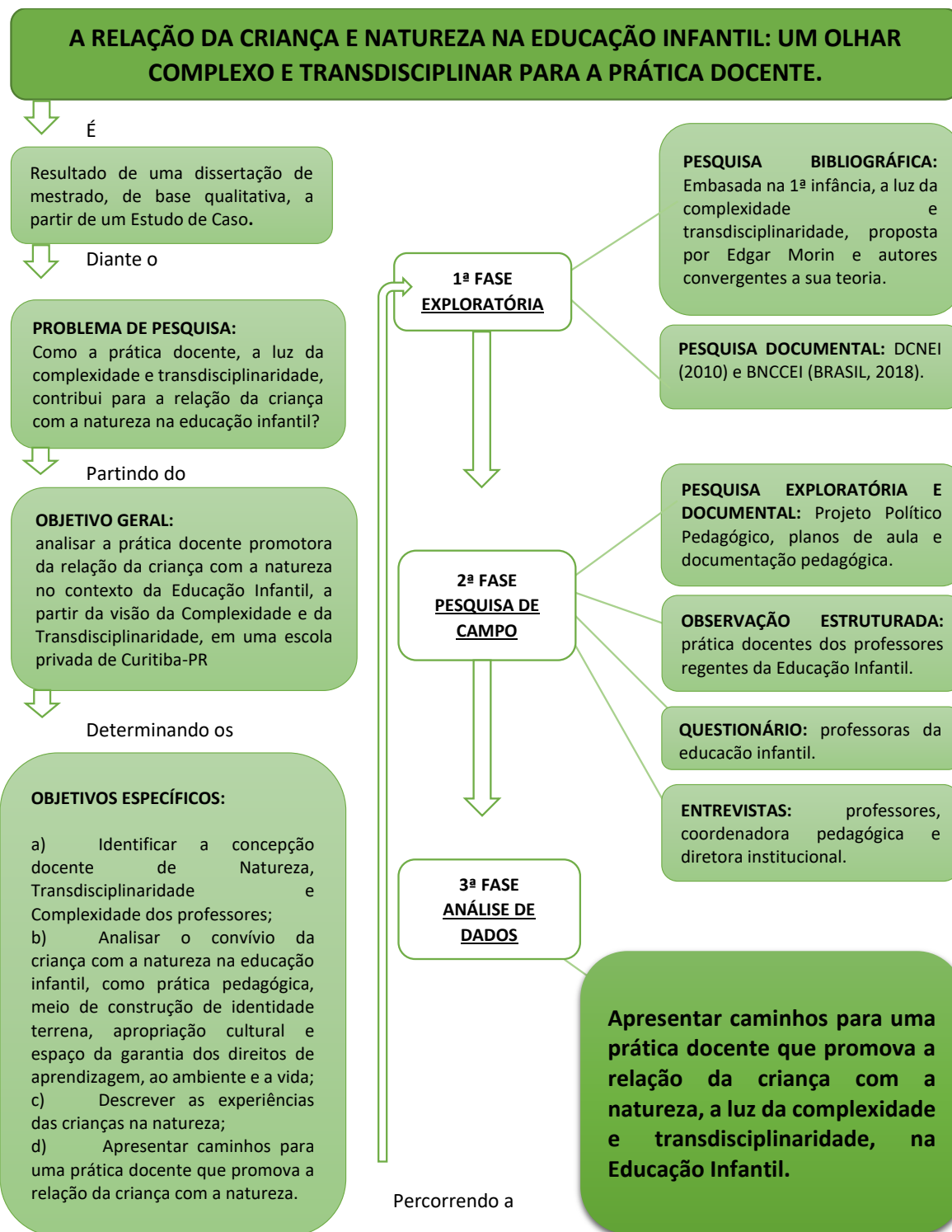
A coleta de dados, teve formato presencial na instituição selecionada para o estudo de caso. O intuito da aplicação desse instrumento está em identificar quais as concepções acerca da complexidade, transdisciplinaridade, educação ambiental além da relação da criança e natureza na Educação Infantil juntamente com a busca em entender como as percebem em sua futura prática. Do mesmo modo, com a direção e coordenação, juntamente com professores selecionados como participantes da entrevista, foi proposto com a autorização dos entrevistados, a gravação somente de áudio. A estratégia foi revelada como forma de extrair o relato da entrevista o mais fidedigno possível de sua ocorrência, como também os detalhes que sem esta ação podem não ser considerados.

Subsequente a coleta de dados, a considera-se a análise sistemática das informações e elaboração do relatório. André (2013), afirma que a análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Considerando o que Gil (2002) orienta à prática das seguintes etapas o estudo de caso:

- a) Formulação do problema;
- b) Definição da unidade-caso;
- c) Determinação do número de casos;
- d) Elaboração do protocolo;
- e) Coleta de dados;
- f) Avaliação e análise de dados; e
- g) Preparação do relatório.

Por fim, para se atingir os objetivos apresentados, a presente pesquisa foi desenvolvida, compreendendo assim como Yin (2005) que a utilização do método de estudo de caso em pesquisas, tem o potencial de contribuir para o entendimento dos fenômenos sob o enfoque de dimensões particulares de análise.

Figura 7 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.1 Definição da pesquisa

Com base em Minayo (2014), o campo de pesquisa é um recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, concebendo uma realidade empírica a ser

analisada a partir das concepções teóricas que dão fundamentos ao objeto da investigação em questão. Este campo de pesquisa proporciona uma possibilidade de atingir não somente a aproximação com o objeto - o conhecendo e o estudando -, mas ainda de criar construtos, diante da realidade presente no campo de pesquisa. Dessa forma, apresenta-se nesta subseção o campo desta pesquisa, que abrange uma escola particular de Educação Infantil, localizada no município de Curitiba-Paraná, com oferta de berçário (a partir de 6 meses), até a conclusão da primeira etapa da educação básica.

Para o processo da pesquisa do estudo de caso, a escolha do *locus* de investigação exige critérios para ser elegível. O foco ideal na prática docente do professor de Educação Infantil se constitui naquele que promove a relação da criança com a natureza. Sendo esses focos: a) constituição de práticas que correspondam a um pensamento reflexivo e projetual, alicerçada a uma proposta pedagógica nos eixos Interações, Brincadeiras, **Natureza e Arte**; b) promover a garantia do direito da observação e experimentação no cotidiano da natureza, perceber-se como ser da natureza; c) construir uma cultura da infância permeada pela experiência e vínculo com o mundo natural.

Ainda nesse processo, foram acolhidas as orientações do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para solicitar a autorização de pesquisa, conforme Apêndice A. Salienta-se que todo o encaminhamento metodológico aqui relatado está de acordo com os padrões legais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com o envio do projeto de pesquisa e autorização para o Comitê de Ética e Pesquisa (58171322.1.0000.0020) (Apêndice B).

Foram envolvidos na pesquisa, quatro professoras regentes, uma coordenadora e uma diretora. No primeiro momento, foi agendada uma reunião no próprio espaço do CEI com a diretora e coordenadora, nessa reunião inicial foi feita uma explanação sobre o escopo da pesquisa, perguntas e esclarecimentos. Também foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido (via e-mail) e definido o cronograma das etapas da coleta de dados, sendo ele: primeira fase exploratória e leitura do PPP, segunda fase a observação e terceira fase referente aos questionários e entrevistas. A pesquisadora juntamente à coordenação pedagógica, organizou as observações, entrega dos questionários e entrevistas, conforme disponibilidade de dias e horários da escola, sendo assim organizado como no Quadro 2.

Quadro 2 - Cronograma Coleta de Dados

FASE DA PESQUISA	PERÍODO	TÉRMINO
Apresentação da pesquisadora e escopo da pesquisa à coordenação e Direção.	21/07/2022	01/09/2022
Análise documental e pesquisa exploratória (grupo multietário e espaços).	25/07/2022	29/07/2022
Análise documental, observação do grupo Infantil V e prática docente.	01/08/2022	04/08/2022
Análise documental, observação do grupo Infantil IV e prática docente.	08/08/2022	11/08/2022
Análise documental, observação do grupo Infantil III e prática docente.	15/08/2022	18/08/2022
Análise documental, observação do grupo Infantil II e prática docente.	22/08/2022	25/08/2022
Entrevistas	26/08/2022	01/09/2022

JULHO							AGOSTO							SETEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					01	02		01	02	03	04	05	06					01	02	03
03	04	05	06	07	08	09	07	08	09	10	11	12	13	04	05	06	07	08	09	10
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	
31																				

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

4.1.1 Contextualização do campo de pesquisa

“A investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós mesmos” (WOOD, 1992 p. 380).

A escola pesquisada localiza-se na região oeste da cidade de Curitiba, no bairro Santo Inácio, situado no estado do Paraná. Santo Inácio é um bairro residencial de terreno íngreme e que faz parte da região administrativa de Santa Felicidade. A escola se enquadra na categoria privada de ensino, atendendo crianças de berçário e pré-escola.

Sua inauguração foi em de agosto de 2014 e sua missão é acompanhar as crianças em seu processo de aprendizagem. É uma instituição que dialoga com os princípios de Reggio Emília/Itália.

A escola atende crianças de quatro meses a cinco anos de idade, distribuídas nas turmas de Colinho, Pezinho, Infantil II, Infantil III, Infantil IV e Infantil V. Funciona de segunda a sexta-feira, das 7h30 Às 18h30, em período integral, meio período e estendido.

Compete como princípio ético informar que para a caracterização do campo as informações contidas nessa subseção foram retiradas do documento PPP da unidade escolar pesquisada. Esse documento institucional no presente momento de pesquisa, estava em atualização, sendo acordado juntamente com a coordenação e direção que após a finalização, ele será enviado de forma digital para que possam ser atualizadas e/ou inseridas mais informações não encontradas.

A organização do espaço físico possui salas de aula amplas, arejadas e bem iluminadas, piso de salas de Paviflex e madeira, berçário amplo; biblioteca; banheiros adaptados; fraldário; cozinha; lactário; ateliê; praça como espaço de convivência; sala dos professores; área livre de 10.000 m² e área coberta de 1.300 m².

Tem acessibilidade arquitetônica, sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da instituição. Possui acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação de cada criança, novo conceito de avaliação por aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de didática).

Conta também com acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, canetas coloridas, tinta, teclado do computador, materiais pedagógicos), de atividade da vida diária, esporte e recreação.

Além de acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas diárias de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultado em quebra de preconceito estigmas, estereótipos e discriminações.

A **caracterização da clientela e da comunidade**, diante as condições socioeconômicas, culturais, são de famílias de classe média alta, que residem nos

bairros próximos a escola, com formação de nível superior e acesso à cultura de maneira geral (PPP, 2014, p.3). Compete sinalizar que a terminologia clientela, dotada pela escola, distancia das proposições defendidas em suas concepções. Considerar a expressão da escola, como a refletir como e quais relações ela estabelece com o entorno. Limitar o espaço escolar e um produto a ser adquirido, de consumo individual, pode impedir a expansão territorial e o preceito de coletividade, que acessa a realidade e pode unir seus propósitos a um objetivo comum. Fomentada por essas reflexões, Guattari (1985) indica:

Colocar-se a escuta dos verdadeiros desejos do povo implica sejamos capazes de nos colocarmos a escuta de nosso próprio desejo e daquele de nosso entorno mais imediato. Isto não significa absolutamente que se deva fazer passar as lutas do desejo atraente da luta de classes em grande escala. Pelo contrário, cada ponto de junção entre elas trará a estas últimas uma energia inimaginável. (GUATTARI, p.44, 1985)

Expandir as relações, não de empresa e cliente estingue a cultura popular e de massas como um todo. O espaço escolar tem como possibilidade dar ferramentas a emancipação social a partir do estabelecimento de relações horizontais. Aponta-se a necessidade de todo um conjunto de forças difusas para a construção de uma nova sociedade que perpassa a construção de novos sujeitos, desde a tenra idade, permitindo a desalienação e a subjetividade modelada segundo moldes do capitalismo e suas relações de consumo.

Sem dúvidas, favorece a ampliação reflexiva acima considerado o plano de **formação continuada** para o desenvolvimento de professores, que objetiva formar investigadores ativos **da cultura da infância** que buscam entender e compreender como aprendem as crianças, como pensam, como se movimentam e como se relacionam entre elas. Provocando em sua prática pedagógica a pedagogia da escuta, criando situações de aprendizagem (PPP, 2014, p.4).

São propostos encontros semanais da escola, com toda a equipe pedagógica para estudar, dialogar, fazer reflexões sobre a prática ou sobre as documentações e trocar ideias a partir de leituras de livros e textos concernentes à cultura da infância.

Além disso, são marcados atendimentos semanais com as professoras, em reuniões individuais, com a intenção de discutir e dialogar sobre os projetos em andamento, assim como, para falar pontualmente de cada criança/família e as relações que se estabelecem a partir das práticas educativas.

A escola mantém um **centro de estudos**, que promove encontros de formação, onde recebe professores de todo o país para falar sobre educação. Esse projeto, pioneiro em Curitiba, tem a finalidade de convidar os profissionais envolvidos com a educação para um debate acerca das questões que envolvem as aprendizagens significativas e reais de nossas crianças.

Dessa forma, temos a participação ativa e responsável, não só com os professores da escola, como também com todos os interessados em avançar na busca constante da educação de qualidade, a partir de princípios éticos e respeitosos à infância.

Objetivos:

1. Construir um espaço democrático, onde as famílias, profissionais e crianças estejam conectados na mesma concepção de educação;
2. Oferecer espaço onde se promove o bem-estar das crianças e o desenvolvimento do potencial infinito de suas habilidades, não só das crianças, mas também de sua família e dos adultos;
3. Favorecer a integração entre os diversos sujeitos protagonistas, segundo a lógica de um sistema educativo envolvendo a família e a cultura;
4. Abrir a instituição para a cultura do acolhimento das diferenças;
5. Construir um espaço de educadores e das famílias para aprofundar o estudo sobre o papel da Educação Infantil na infância;
6. Oferecer aos adultos encontros que permitam pensar e refletir sobre a infância;
7. Trocar experiências e ideias acerca da rotina e prática educativa (PPP, 2014, p.8).

A concepção pedagógica

está voltada à educação através da projeção, da didática, dos ambientes, da participação, da formação pessoal e através da aplicação de programas predefinidos. Os princípios da escola fundamentam-se em uma filosofia construtivista (CURITIBA, 2014, p.11).

A concepção de criança é estabelecida a partir de que ela,

é de um sujeito de direito e é reconhecida como tal, um cidadão que se origina no cenário social político e cultural, cheio de vida, não só de necessidades. Cada criança é um sujeito único e é portador da própria história – está inserido em uma família, dentro de determinado contexto

social e cultural. É desse ponto que aprende a ver e se relacionar com o mundo. A criança é predisposta a relação (CURITIBA, 2014, p.12).

Diante da temática de estudo desta pesquisa, considera-se pertinente apontar as **áreas de formação humana**, descritas no PPP em consonância com a relação da criança com a natureza, potencializadas em práticas pedagógicas, sendo as selecionadas para aprofundamento de análise ambiente da escola: a) conhecimento físico, natural e animal; b)O ambiente – ar, água, solo, fauna, flora; c)os fenômenos da natureza; d)os lugares e suas paisagens; e)identidade e autonomia.

A escola pesquisada evidencia um trabalho de educação ambiental de mistas correntes, o que é algo comum ao ter diferentes objetivos frente a Educação Ambiental e frente a exploração da diversidade de proposições pedagógicas. As correntes vislumbradas são destacadas, a partir do estudo de Sauvé, (2005, p. 40):

*Corrente naturalista, que possui como concep  o de meio ambiente a natureza. Seu objetivo frente a Educa  o Ambiental    de reconstruir uma liga  o com a natureza, dando enfoque ao sensorial, a experimenta  o, afeto, cogni  o e ao criativo e est  tico. Essa corrente foi vislumbrada em práticas de imersão em inúmeras experiências pedagógicas e de contempla  o, do brincar livre e jogos sensoriais.

*Corrente crítica, que possui como concep  o a transforma  o e Lugar de emancipa  o. Seu objetivo frente a Educa  o Ambiental    desconstruir as realidades socioambientais visando transformar o que causa problemas, a partir de enfoques prático, reflexivo e diagnóstico. Essa corrente foi deslumbrada em práticas de análise de discurso, debates e pesquisa-a  o.

* Corrente da ecoeduca  o, que possui o polo de intera  o para a forma  o pessoal, com objetivo de vivenciar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se em e pelo meio ambiente. Construir sua rela  o com o mundo, com outros seres que não sejam humanos. Por meio do experi  ncial, sensorial, intuitivo, afetivo, simbólico e criativo. O exemplo de estratégias foi presenciado em relato de vida, práticas de imersão, explora  o, introspec  o, escuta sensível, alternância subjetiva e objetiva e t  mb  m as brincadeiras.

* Corrente da sustent  o e da sustentabilidade, que possui como concep  o ver no meio ambiente recursos para o desenvolvimento econômico e recursos compartilhados. Como objetivo, visa promover um desenvolvimento econômico

respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente. Contribuir para esse desenvolvimento, com enfoque pragmático e cognitivo, contemplados em estudo de casos, experiência de resolução e de problemas com projeto de desenvolvimento de sustentação e sustentável.

Compreende-se que as correntes acima elencadas, de maneira geral, estabelecem a relação com a natureza. Sendo que na primeira infância, há grande contribuição para o que Edgar Morin (2011) vislumbra sobre a constituição da identidade terrena, pois a criança tem o seu reconhecimento e pertencimento ao planeta Terra, essencial para a edificação da sua condição humana. Morin (2011, p. 56) afirma ainda que, educar para esse pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e consciência terrena.

Quadro 3 – Formação Humana descrita do PPP

<u>Ambiente da escola</u>
<u>Objetivo</u> Adquirir a noção de cuidado com os espaços públicos. <u>Conteúdo</u> Cuidado e melhoramento do ambiente da escola. <u>Critérios de avaliação:</u> -Participa de campanhas que combatem os problemas ambientais na escola. Compreende a importância da separação do lixo e participa da seleção deles. -Compreende a importância de economizar água e coloca em prática esses conhecimentos. -Participa das atividades dos “detetives do pátio”, auxiliando no cuidado dos objetos e do ambiente do CEI. -Participa da elaboração dos instrumentos de pesquisa (dá sugestões para elaboração de questionários e entrevistas).
<u>Conhecimento físico, natural e animal</u>
-Indagações dos diferentes aspectos dos animais e das plantas: suas características externas, suas necessidades, as relações que estabelecem com o meio em que vivem. -Tem como objetivo que as crianças ampliem suas ideias acerca dos seres vivos, reconheçam que tanto as plantas como os animais possuem características próprias diversas e que compartilham de certas semelhanças (nascem de outro ser vivo, se desenvolvem, tem determinadas necessidades para viver) e passem a ter cuidado e respeito pelos seres vivos. -Propõe também a comparação das características dos objetos em relação a cor, textura, forma, tamanho, peso, transparência, flutuação, magnetismo, etc. <u>Objetivos:</u> -Desenvolver noções relacionadas às propriedades dos diferentes objetos e suas possibilidades de transformação. -Conhecer o uso social de alguns objetos.)-Observar e lidar com as transformações decorrentes da mistura de diferentes elementos. <u>Conteúdo</u> Características dos objetos, transformações e usos sociais. <u>Critérios de avaliação</u> (p.75) -Compara as características dos objetos construídos com diferentes materiais em relação à cor, textura, forma, tamanho, peso, transparência, flutuação, magnetismo, etc. -Estabelecimento de relações entre as características dos materiais e o uso dos objetos que

se constroem com eles. -Reconhece que cada objeto é resultado de um tipo de produção (artesanal ou industrial). -Compara objetos antigos com os atuais, listando semelhanças e diferenças. -Observa, participa e verbaliza as transformações apresentadas nas misturas de elementos como: tintas feitas com pigmentos, massas caseiras, receitas culinárias, etc.
<u>O Ambiente – ar, água, solo, fauna, flora</u>
<u>Objetivos</u> -Identificar semelhanças e diferenças entre as plantas. -Identificar semelhanças e diferenças entre os animais, suas necessidades e conhecer seu habitat. -Cuidar e respeitar os animais. -Compreender as relações entre o ambiente e as formas de vida que ali estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade de vida humana. <u>Conteúdos.</u> -Comparação entre as diferentes plantas. -Identificação das partes das plantas. -Animais. -As relações do ambiente. <u>Critérios de avaliação</u> -Compara diferentes plantas: árvores frutíferas, ornamentais, arbustos, chás, verduras, etc. -Compara as partes de diferentes plantas: frutos, folhas, sementes, caules, raízes. -Identifica e nomeia as partes básicas das plantas, compreendendo suas funções. -Observa, nomeia e descreve as diferenças e semelhanças entre os animais. -Reconhece os animais utilizando a classificação do corpo quanto revestimento do corpo, alimentação, locomoção. -Compara as partes do corpo em diferentes animais: diferentes tipos de patas, bocas, asas, etc -Estabelece relações entre os seres vivos e o meio. -Entende o conceito de cadeia alimentar. -Demonstra cuidado e respeito pelos seres vivos e pela preservação da natureza. -Compreende a dependência dos seres vivos em relação ao ar, a água e ao solo. -Percebe a importância em preservar estes elementos e suas implicações com o meio ambiente: poluição, preservação e conservação.
<u>Os fenômenos da natureza</u>
<u>Objetivos</u> -Compreender a relação entre os fenômenos naturais e a vida humana. -Aprender os procedimentos: observação, comparação e registro. <u>Conteúdos</u> -Estabelecimento de relações entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões (relevo, rios, chuva, secas, etc) e as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem. <u>Critérios de avaliação</u> -Estabelece relações entre os fenômenos da natureza e as formas de vida dos grupos sociais. -Participa das atividades observando, fazendo inferências, registrando e compartilhando conhecimentos acerca de algum fenômeno pesquisado.
<u>Os lugares e suas paisagens</u>
<u>Objetivos</u> -Identificar diferentes tipos de paisagens. -Ampliar o conhecimento sobre as mudanças no ambiente no decorrer do tempo. -Respeitar e ajudar a preservar os espaços coletivos e do meio ambiente. <u>Conteúdos</u> -Observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, mar, montanhas). -Mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo. -Preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.

<u>Critérios de avaliação</u> -Observa e identifica diferentes tipos de paisagens. -Utiliza com ajuda de adultos – fotos, relatos e outros registros para verificar as mudanças ocorridas na paisagem ao longo do tempo. -Demonstra atitudinais de respeito e cuidado com os espaços coletivos.
<u>Identidade e autonomia</u> -Desenvolver a imagem corporal e pessoal nas interações com os adultos, crianças, natureza e cultura. -Construir vínculos positivos, vivenciando situações que envolvam afeto, atenção e limites. -Explorar diferentes possibilidades de movimentos nas interações com o meio, percebendo seus limites e potencialidades corporais. -Alcançar gradativamente independência para locomover-se com equilíbrio, vivenciando desafios que favorecem diferentes conquistas motoras. -Alcançar progressivos graus de independência nas suas situações de higiene, alimentação e cuidados com a aparência corporal, aprendendo aos poucos a valorizar a saúde e bem-estar individual e coletivo. -Conhecer a função social dos diferentes objetivos, apresentando aos poucos independência no seu uso. -Assumir responsabilidades gradativamente e de acordo com suas possibilidades, desenvolvendo confiança e autoestima positiva. -Vivenciar situações de colaboração, solidariedade e respeito, identificando aos poucos diferenças em seu grupo. -Identificar sua família como um grupo social, aprendendo aos poucos que faz parte de outros grupos. -Conhecer e aprender gradativamente a respeitar regras simples de convivência em diferentes situações do cotidiano. -Identificar e evitar situações de risco nos diferentes espaços que frequenta. (p.79). -Identificar objetos de uso pessoal, desenvolvendo gradativamente atitudinais de organização e cuidados dos mesmo e dos ambientes dentro e fora da instituição. -Aprender sobre o mundo que a cerca pela observação dos fenômenos naturais, pela exploração de elementos da natureza e de outros objetos. -Perceber transformações em objetos e fenômenos físicos.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2021, p. 73 a 78)

O quadro acima permite algumas indagações, no sentido de fomentar a reflexão humana. As questões objetificadas podem limitar os processos de ampliação relacionais, uma vez que “tanto na natureza como também em relação ao conhecimento da Natureza, existem diferentes níveis de realidade aos quais correspondem diferentes níveis de percepção” (MORAES, P. 190, P. 2010). Ou seja, estas relações objetificadas, que dão maior intensidade para a identificação, comparação, nomeação e descrição, limitam a manifestação das ações para cuidar e amar.

Transportar os “conteúdos” ao espaço natural de relações e do inédito esteriliza o encantamento. Ao ter o conteúdo para compreender a relação entre os fenômenos naturais e a vida humana, como se houvesse apenas um planeta e pessoas, simplesmente, sem diferença no acesso aos que a Terra oferece. O mesmo se estende a paisagens e territórios, deixando de abranger quem habita os

territórios? Quem cuida deles no país? A proposta da escola de certa forma repete a visão de uma base que não faz distinções de etnias, e ignora de forma macro os muitos modos de viver que há em nosso Brasil. E de maneira local impede avançar ao conhecimento de quais são as etnias que habitam o Paraná e a região metropolitana de Curitiba.

A escola pesquisada expõe que a sua **metodologia de trabalho**, que seus conteúdos se ordenam em torno de áreas curriculares dispostos nos documentos legais que, na Educação Infantil, são campos de experiências muito próximas da criança.

Desde modo, compreendemos a importância de considerarmos a natureza dos conteúdos de ordem atitudinal, procedimental e conceitual na prática pedagógica a qual realizamos, por acreditarmos ser estes elementos imprescindíveis para a formação integral da criança. Para o desenvolvimento desses conteúdos na prática educativa, priorizamos uma metodologia que valorize os conhecimentos prévios das crianças respeitando seus limites, garantindo a ludicidade, atividades desafiadoras, contextualizadas e significativas deste modo levando-os a descoberta de si mesmos, do meio social e natural, a intercomunicação e as linguagens (CURITIBA, 2014, p.79).

Como aponta Sauvé (p. 26, 2005) o atuar se baseia num conjunto de valores, mais ou menos conscientes e coerentes entre eles. Assim, diversas proposi  es de educa  o ambiental dão ênfase ao desenvolvimento dos valores ambientais. A análise das diferentes correntes   ticas, como mais potencializadas, aqui vislumbram por vezes uma perspectiva antropocentrismo, por outras bioc  tricas.

O antropocentrismo, segundo Laerte Fernando Levai (2010), reconhece o homem como centro de todo o universo sendo ele o “gestor e usufrutuário” do planeta Terra que habita. Contudo, a realidade ambiental prevê a preserva  o desse como uma emergência planetária, e de todos os seres vivos e não vivos, na preserva  o da biodiversidade humana. Logo, para contestar o antropocentrismo, nasce a perspectiva do biocentrismo, que reconhece o meio ambiente e todos os seres, vivos e não vivos, como possuidores de valores e de toda a diversidade de seres, não somente os humanos, mas com a inclusão do reino animal e vegetal.

A partir dos conteúdos e a metodologia de trabalho, compreende-se que a concep  o de educa  o ambiental permeia essas práticas, e esta    evidenciada no PPP, validada pela lei federal de Educa  o Ambiental Lei federal (9.795/99 de 27/04/99), a qual a escola entende que,

[...] preservar também é coisa de criança. Trabalhar noções de educação ambiental com as crianças com base em rodas de conversa e em aula passeio pelo entorno da escola, uma ida ao principal rio da cidade, por exemplo. Assim as crianças podem entender o que causa a poluição e como o lixo é jogado indevidamente em vários espaços da cidade. A produção de desenhos e textos coletivos, ditados para a professora, podem servir como registro das aprendizagens das crianças. O tema Educação Ambiental (lei nº9.795/99) portanto, é trabalhado durante o ano letivo e abordado de diferentes maneiras. Descaracterizando-se como um problema isolado e independente do fator histórico, político e social e econômico, ou seja, visto em sua totalidade (CURITIBA, 2014, p.84).

A escola pesquisada, em sua documentação, procura dar ênfase ao assunto já abordado e entendido pelas crianças, durante a semana do meio ambiente e organiza atividades relacionadas ao tema, porém carece de reflexão sobre as crianças que moram nos espaços degradados e a questão das injustiças ambientais de quem mora nas áreas degradadas, como ainda carece de práticas de contemplação, reverência, respeito e meditação.

O texto acima ainda revela uma corrente resolutiva, (Sauvé, 2015) que tem a concepção de meio ambiente como um problema, com o objetivo de desenvolver habilidades de resolução de problemas (RP) do diagnóstico à ação. Esse enfoque predomina o cognitivo pragmático que na escola pesquisada apresenta-se com mais fluência a uma experiência de RP associada a um projeto. Porém, compete demarcar que há uma atualização em andamento no PPP, sendo possível acessar extensões das práticas na documentação pedagógica, como projeções que ocorrem cotidianamente que vislumbram a educação ambiental.

Logo, de imensa pertinência foi analisado a documentação referente as propostas que ocorrem no espaço de área aberta. A documentação compete a um mapa mental, construído no *mindmeister*, denominado *Projetar o cotidiano do “lado de fora”*, que cabe relacionar a expressão “lado de fora” firmada a perspectiva antropocêntrica, pois ele aparece como lugar de explorações, de deleite. Nele estão descritas ações possíveis nos territórios nesses espaços, sendo eles:

Quadro 4 – Projetar o cotidiano do “lado de fora”

CONTEXTOS	MATERIALIDADES
Contextos de construtividade	blocos de madeira – canos – rolos de papelão – caixotes de plástico – caixas de papelão
Contextos investigativos	Água – bacias – canos – pás
Linguagens gráfica e pictórica	Giz de quadro – cavaletes – tablado – mesas – cadeiras e banquinhos.
A natureza	Exploração dos elementos da natureza –

	práticas de contemplação – catalogação dos elementos da natureza – convites ao movimento – encontros com a fauna e flora. Estética – sensibilidade – pertencimento à natureza – vínculo afetivo.
Propostas com as turmas	Vivências literárias – jogos – contextos de faz de conta – propostas gráficas e pictóricas – contextos investigativos – rodas de conversa.
Contextos de movimento	Pneus – cordas – troncos – parede de escalada – escorregadores – balanços – percurso de equilíbrio – caixotes – rampas.
Convites ao jogo simbólico	Casinhas – materiais de cozinha – tecidos – caixotes – troncos – pneus – elementos da natureza – miniaturas de animais.
Práticas de alfabetização ecológica	Horta – composteira – nomear plantas e animais encontrados.
Propostas sensoriais	Bandejas – areia – terra – argila – água – pás, potes, rastelos e baldes.

Fonte: adaptado de documento da escola pesquisada (2022).

4.1.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa consistiram em docentes que ministram na Educação Infantil, coordenadora do segmento e Direção escolar. Evidencia-se que as observações, entrevistas e questionários foram efetivadas com quatro professores de Educação Infantil, sendo um representante de cada segmento, Infantil II, Infantil III, Infantil IV e Infantil V. No Quadro 5 a seguir está descrito o número total de profissionais da pesquisa e os instrumentos utilizados para cada profissional.

Quadro 5 – Participantes da pesquisa

Classificação profissional	Função	Número de profissionais	Instrumentos de pesquisa
Equipe pedagógica-administrativa	Direção	1	Entrevista
	Coordenação	1	Entrevista
Corpo docente	Professor EI	4	Observação Questionário Entrevista

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para zelar pelo anonimato dos participantes desta pesquisa, os professores participantes foram codificados, como P1, P2, P3, P4, apontados relação a informações referentes a: formação inicial, Especialização, Tempo de atuação na

Educação Básica (EB) e Tempo de atuação na Educação Infantil (EI), conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Perfil dos professores

	Formação	Especialização	Tempo de atuação EB	Tempo de atuação EI
P1	Pedagogia 2010/TUIUTIPR	Psicopedagogia ÚNICA Educação Infantil REGGIO EMILIA	14 anos	14 anos
P2	Jornalismo 2011/UFC Pedagogia 2020/UFC	Literatura Infantil	4 anos	4 anos
P3	Magistério / 1996 Pedagogia / 2022	Não possui.	23 anos	23 anos
P4	Pedagogia 2017/UFPR Psicologia 2014/PUCPR	Mestrado em Educação / 2022/UFPR.	10 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A coleta dos dados apresentados na tabela acima, foram extraídos do instrumento o questionário (APÊNDICE C). Para Minayo (2014), “os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo”. Outro aspecto abordado neste questionário será a coleta inicial da concepção dos professores da instituição. Foram selecionados 4 professores, cada um de um nível diferente, trabalhando no período pesquisado na escola.

4.2 Técnicas e procedimentos da pesquisa

A pesquisa qualitativa estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, sendo os objetos de uma pesquisa qualitativa a fenomenologia que deriva de uma determinada cultura, tempo, espaço e natureza e suas relações. Para tanto, essa abordagem qualitativa estabelece um estudo largo do objeto de pesquisa, ponderando o contexto local e global e seus impactos. Necessita de instrumentos robustos para descobrir, explorar e avaliar todo esse contexto e compreender “como as pessoas compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e dão-lhes significado, a partir do momento presente” (MANAYO, 2014).

A pesquisa qualitativa possui caráter subjetivo de percepção e interpretação de quando vai a um trabalho de pesquisa em campo, pois “nenhuma teoria, por mais elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos” (MINAYO, 2002, p. 18). O campo é um local escolhido de forma criteriosa que o pesquisador se insere no local onde há o fenômeno social a ser pesquisado.

Existe uma grande variedade de tipos de pesquisa qualitativa e de instrumentos para a coleta de dados. A opção dos caminhos a serem acompanhados em uma pesquisa consideram os objetivos, gerais e específicos do estudo, e as possibilidades metodológicas. Os caminhos, divididos, ou ainda subdividido, buscam encontrar na parte a compreensão (MINAYO, 2014).

Como aponta Manayo (2002), a pesquisa é um labor artesanal, de linguagem construídas de conceitos, proposições, métodos e técnicas, estabelecidas por um ritmo próprio e particular. Foram estabelecidas técnicas de coleta de dados, sendo elas: análise documentos, entrevista semiestruturada, questionários e observação para obtenção dos objetivos propostos.

Para clareza do caminho dessa análise foi criada uma matriz organizacional, para exibir a intencionalidade de cada instrumento de coleta de dados para com os objetivos a serem obtidos. Espera-se dessa forma, apresentar de forma aberta o caminho trilhado na coleta de dados, especificado no Quadro 7.

Quadro 7 - Matriz organizacional da coleta de dados

MATRIZ PARA COLETA DE DADOS	
QUESTÃO DA PESQUISA	Como a prática docente, a luz da complexidade e transdisciplinaridade, contribui para a relação da criança com a natureza na Educação Infantil?
OBJETIVO GERAL	Analisar a prática docente, a luz da complexidade e transdisciplinaridade, como promotora da relação da criança com a natureza na Educação Infantil de uma escola privada de Curitiba-PR.
OBJETIVO ESPECÍFICO (A)	Identificar a concepção docente de Natureza, Transdisciplinaridade e Complexidade dos professores;
Instrumentos de coletas de dados	-Questionário; -Roteiro de entrevista -semiestruturada; -Roteiro de observação.
OBJETIVO ESPECÍFICO (B) e (C)	Analisar o convívio da criança com a natureza na Educação Infantil, como: prática pedagógica, meio de construção de identidade terrena, apropriação cultural e espaço da garantia dos direitos de aprendizagem, ao ambiente e a vida Descrever as experiências das crianças na natureza.
Instrumentos de coletas de dados	-Análise documental: DCNEI (2010), BNCCEI (2017), PPP (2014), planos de aula e documentação pedagógica; -Roteiro de observação.
OBJETIVO	Apresentar caminhos para uma prática docente que promova a

ESPECÍFICO (D)	relação da criança com a natureza, a luz da complexidade e transdisciplinaridade, na Educação Infantil.
Instrumentos de coletas de dados	-Análise documental: DCNEI (2010), BNCCEI (2017), PPP (2014), planos de aula e documentação pedagógica; -Questionário; -Roteiro de entrevista - semiestruturada; -Roteiro de observação.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.2.1 Dados documentais

Inicialmente foram feitas as leituras horizontais dos documentos. Assim, foram extraídos dados de registros para a análise ampla como uma valiosa técnica da pesquisa qualitativa, sendo utilizado o Projeto Pedagógico da instituição (PPP), relato elaborado pela própria instituição, nomeado “*Projetar o cotidiano do “lado de fora”*”, sob orientações do (PPP) da escola e amparado nas DCNEIs (2010) e a BNCC (2018). Os planos de aula e as documentações elaboradas pela instituição, juntamente com os docentes atuantes fizeram a composição na compreensão do contexto analisado.

Os documentos utilizados são de fonte primária, e têm como característica a ampliação e checagem das informações contidas na fonte original (FONTELLES, *et al.*, 2009). Também foram validados na expansão de compreensão das informações obtidas a partir dos instrumentos de coleta de dados, como nas entrevistas efetivadas com os professores, coordenação e direção, bem como dos questionários. “A análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” (MINAYO, 2014, p. 39).

Com o propósito de descrever as experiências das crianças na natureza, como promotoras de aprendizagens, embasados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Além de apresentar caminhos para uma prática docente que promova a relação da criança com a natureza, a luz da complexidade e transdisciplinaridade, na Educação Infantil foi elaborada uma pauta de análise dos registros para revisar os documentos citados.

O instrumento foi organizado a partir dos estudos do pensamento complexo e da transdisciplinaridade que clarificam as concepções ontológica, epistemológicas e metodológicas, considerando como foco desta pesquisa a Dimensão ecossocial e

planetária (MORAES, 2015), suas características e sua presença ou ausência nos documentos, expostas no Apêndice D.

4.2.2 Roteiros de observação

Segundo Yin (2016), o estudo de caso estuda um fenômeno (o “caso”) em seu contexto real, por isso a preferência por fazer observação direta sobre os fenômenos, quando é possível.

Para as observações, elaborou-se um planejamento articulado com a coordenação da escola pesquisada, para que fosse previsto um tempo ampliado de análise e que contemplasse todos os níveis da Educação Infantil, pois em concordância com Lüdke e André (1986, p. 25) “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática”. Assim, foram agendadas as datas de observações para que contemplassem todos os níveis, com exceção dos bebês que estavam em um processo de adaptação do 2º semestre e mais uma pessoa inserida no ambiente, de forma transitória, que não iria colaborar com o processo como um todo.

Cada observação, além da semana de imersão e exploração, em que todos os grupos foram contemplados, foram realizadas três observações de cada aula. As análises foram marcadas com antecedência pela pesquisadora e as participantes, via e-mail institucional, em comum acordo com a coordenação, contabilizando em média três horas por dia observado.

Além da previsão exposta no planejamento da escola e da pesquisadora, a observação exige a preparação rigorosa para estar como observadora, mas sem desconsiderar que o “ato de conhecer reúne o observador e o observado, ambos possuidores de significados atribuídos intersubjetivamente pelas próprias pessoas e grupos” (MINAYO, 2014, p. 149).

Para o tempo e espaço da observação desta pesquisa, foi utilizado um quadro de indicadores da prática transdisciplinar para o trabalho com EA na Educação Infantil, elaborado pelo GEPEACOM da PUCPR, do qual a pesquisadora é integrante. A construção foi feita a partir dos estudos pautados em Nicolescu, Morin e Moraes, mas em específico do quadro apresentado por Batalloso e Moraes (2015), contemplado no livro *Transdisciplinaridade, criatividade e educação – fundamentos ontológicos e epistemológicos*.

Na pauta de observação há quatro dimensões e para cada dimensão, foram estabelecidos indicadores para a prática transdisciplinar na Educação Infantil: para a **Dimensão Política** a democracia, cidadania e direitos humanos e colaborativa/solidariedade; para a **Dimensão Relacional**, intrapessoal, interpessoal e ética; para a **Dimensão Cognitiva** a concepção e percepção; E, por fim, para a **Dimensão Criativa** a estética, sensibilidade e criação.

O quadro foi utilizado nesta pesquisa como uma pauta ao longo das observações das aulas das docentes, que está apresentada no Apêndice E. Considera-se que as observações diretas permitiram aprofundar o estudo de caso, somando as entrevistas e questionários.

As observações permitem maior acesso ao objeto de estudo, sendo a prática docente, vista em sua essência, embutido de todos os movimentos e relações, decorrentes no processo de ensino e aprendizagem em sua cotidianidade escolar. As observações permitem a interação social e o acesso a linguagem, Minayo (2014) aponta esta linguagem como essencial para que a realidade seja do jeito que é, pois na vida cotidiana os indivíduos que se comunicam.

4.2.3 Questionários

Rumo ao processo investigativo do estudo de caso, na busca pela compreensão ampla e aprofundada, exige-se a diversidade de instrumentos de mapeamento qualitativo, a colaborar com a percepção do fenômeno em foco. Para Gil (1999), o questionário é uma estratégia,

“técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p.128).

Desse modo, posteriormente as observações, os questionários foram entregues em mãos as professoras, composto por questões fechadas e abertas, distribuídas em (20) vinte questões, entre objetivas e subjetivas. O questionário conteve uma nota explicando a natureza da pesquisa, para que “sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável” afirmam Marconi e Lakatos (1999, p. 100).

O questionário objetivou ainda, extrair informações dos participantes da pesquisa, em relação a trajetória profissional/formativa e identificar as concepções de Natureza, Transdisciplinaridade e Complexidade dos professores. Os questionários tiveram um prazo de entrega e cada preenchimento foi realizado de forma particular por cada uma das professoras, sendo necessário um tempo ampliado para duas das quatro docentes.

A técnica de coleta de dados nas pesquisas, aqui de cunho qualitativo, abarca o levantamento de uma grande quantidade de dados que, sendo ele de grande pertinência “quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 251). Por fim, a compilação dos questionários foi exportada para a planilha de base no Excel para a organização da análise de dados.

4.2.4 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é considerada um instrumento de interação social ativo, no qual o entrevistador tem a finalidade de obtenção de dados do entrevistado, através de um roteiro constituído a partir do problema central da pesquisa (HAGUETTE, 1995).

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas na finalização da pesquisa de campo, agrupando e compondo a triangulação dos demais dados para essa pesquisa, com intuito do entrevistado discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto e exposto durante o período de pesquisa *in loco*. Partindo desse princípio, Minayo (1994) aponta que a entrevista favorece a obtenção de dados através da fala individual, a qual revela condições estruturais do sistema, exposição dos valores, normas e símbolos, além de transmitir, através de um porta-voz, representações de determinados grupos, aberta a manifestações livres a partir do diálogo estabelecido.

A partir do cronograma elaborado no projeto de pesquisa, as entrevistas foram agendadas, segundo as orientações da coordenação da instituição pesquisada, sendo elas realizadas com a (1) direção acompanhada de um momento de atendimento as famílias novas na escola, (1) coordenação e com (4) quatro professores atuantes da Educação Infantil de uma escola privada do município de Curitiba-PR. As seis entrevistas foram realizadas de forma presencial, e com a

autorização de gravação de áudio, para facilitar a transcrição fidedigna para análise dos dados. Cabe revelar que as entrevistas tiveram duração aproximada de 40 minutos, porém com a coordenação e uma professora, tiveram os tempos excedidos.

Para atender as diferentes áreas de atuação e ampliação da compreensão do estudo de caso, Minayo (1994) aponta a necessidade de “habilidade para fazer perguntas, ouvir e observar, ser flexível e ao mesmo tempo firme nos parâmetros propositivos de sua investigação”. Para isso, a elaboração de um roteiro, disposto em um Guião para entrevista foi disposto em blocos, objetivos, perguntas de recurso e observações, apresentado no Apêndice F (AMADO, 2017). Após a explicação oral feita presencialmente, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como é possível verificar no Apêndice G, assinado pelas participantes fisicamente e devolvido à pesquisadora.

Todos os dados atendem ao Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) garantindo a preservação dos dados coletados com os instrumentos, citados anteriormente, que foram e estarão mantidos em confidencialidade, conforme o Apêndice H.

5. Análise dos dados

Para a análise dos dados foi aplicada a estratégia de triangulação, concomitante nas categorias analíticas e empíricas¹², de toda a pesquisa contraída e descrita. O processo de categorização permite o confronto das categorias que, segundo Minayo (2014), consiste num processo de alta complexidade, pois exige a redução do texto a palavras e expressões significativas. Este é um processo fundamental, pois a análise de significados exige a identificação subjacente no discurso de determinados temas e relevância para a pesquisa em sua comunicação de dados constituídos de uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador.

Sendo assim, a análise de dados dessa pesquisa foi baseada nos estudos de Minayo (2014), sendo composta por um processo operacional. A análise é dividida

¹² Categorias Analíticas são geralmente trabalhadas desde o início da investigação e são capazes de desvendar as relações mais abstratas e mediadoras para a parte contextual e de Categorias Empíricas. (MINAYO, 2016, p.355)

em três fases, sendo elas: organização dos dados, classificação dos dados e relatório final, explicadas com mais detalhes a seguir.

Assim, a primeira fase consistiu na ordenação dos dados, na transcrição das entrevistas a partir das gravações dos áudios, a extração das informações dos quatro questionários e observação das aulas. A partir desse material é necessário realizar a organização das informações a partir dos instrumentos de coleta e uma releitura do material a constituir ao pesquisador, além de organizar um mapa horizontal de suas descobertas no campo vivido (MINAYO, 2014)

A segunda fase compete à leitura exaustiva e horizontal dos textos extraídos na etapa anterior, além da construção das categorias empíricas na exploração do material. O processo é do recorte das informações por estruturas de relevância e por temas. Este processo pelo pesquisador pela trajetória de constituição empírica e teoria constituída até esta etapa.

Neste método, as categorias apresentadas *a priori* são: A) Conceitos de natureza, complexidade e transdisciplinaridade B) Criança e natureza nos documentos oficiais: diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular e dada essa como categoria emergente, pois à medida que surgem nas respostas, para na sequência serem interpretadas e a seleção das categorias analíticas, trabalhadas desde o início da investigação. C) Natureza e seus elementos naturais como terceiro educador. Essa categorização teve contribuição das informações obtidas pelo PPP institucional, do plano “Projetar do lado de fora”, das documentações pedagógicas compartilhadas, dos relatos das observações, das respostas extraídas dos questionários e das análises dos discursos dos participantes, a partir da transcrição minuciosa das entrevistas.

Ainda na segunda fase, há confronto das categorias *a priori* e emergente, em busca de interrelações, interconexões e o enxugamento das classificações,

Aqui se faz uma reflexão sucessiva, em que a relevância de algum tema, uma vez determinado (a partir da elaboração teórica e da evidência dos dados de campo), permite refinar o movimento classificatório. As múltiplas gavetas são reagrupadas em torno de categorias centrais, concatenando-se numa lógica unificadora (MINAYO, 2014, p.358).

Por fim, a última fase, posterior à organização e classificação, consistiu em uma profunda inflexão e de uma lógica unificadora para a escrita do relatório final. Segundo Minayo (2014), esse movimento é “circular, vai do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, que busca as riquezas do

particular e do geral” (p. 358 e 359). Clarifica-se e apresenta os resultados da pesquisa, a partir do seu objeto de estudo, sendo ele nesta pesquisa a prática docente.

Convergente ao pensamento de Manayo (2014), a pesquisa qualitativa do estudo de caso, exige a compreensão do fenômeno e o lócus da compreensão é terreno da intersubjetividade. O compreender também significa estar sempre exposto a erros e a antecipações de juízos. Desse modo, revelo na categorização a percepção subjetiva sobre a realidade vivida, contribuindo, como aponta Nicolescu (2001), para que diferentes níveis de realidade sejam acessíveis ao conhecimento humano é necessária a existência de diferentes níveis de percepção. Assim sendo, nas subseções a seguir apresentam-se os dados desta pesquisa e as reflexões da pesquisadora a partir e sobre deles.

4.3.1 Concepção de natureza, transdisciplinaridade e complexidade

Articulada à necessidade de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, considera-se como ponto de partida categórica, identificar a concepção de Natureza, Transdisciplinaridade e Complexidade dos professores da instituição pesquisada. A categorização é possível, a partir da leitura dos dados obtidos no campo de pesquisa com os instrumentos aplicados, que foram: as entrevistas, questionários, observações e por meio do PPP da escola. Será possível identificar tal concepção e elaborar reflexões, partindo dos estudos realizados de aporte teórico. Inicialmente, a concepção revelada é a de Natureza, posteriormente de Transdisciplinaridade e por fim, da Complexidade.

4.3.2 Concepção de Natureza

Para adentrar à concepção de natureza, compete retomar o conceito de Spinoza (2014), o qual concebe a natureza como substância única, que integra tudo o que existe no universo, todos os seres vivos e não vivos. A partir da natureza (substância única) origina-se o todo e no todo, há a relação de interdependência, sendo ela a base de sustentação para a vida. Ainda complementando esta conceituação, Tiriba (2010, pg.6) expõe: “A natureza é a força

ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe. É a própria vida, criadora de todos os seres que constituem o Universo”.

A escola referida não traz em seu documento principal PPP o seu conceito de natureza. Porém as professoras, coordenação e direção, evidenciam em seu discurso e ações um discurso único e unânime dentro da equipe: o princípio de que são natureza e referenciam a si e a suas vivências. No bloco direcionado a esse objetivo, as professoras apontam revelações profundas sobre o que é natureza. Os grifos foram dados para favorecer as relações colocadas pelos docentes.

Natureza (silêncio) me remete muito a minha infância, é esse pé no chão, ter a oportunidade de subir na árvore, de brincar com os animais. Eu brinquei muito com os animais, eu fazia boneca com sabugo de milho que minha mãe ensinou porque minha mãe veio do interior e não tinha bonecas. É uma vivência muito prazerosa trabalhar aqui em meio a natureza, por isso que sempre a gente vai se aprimorando mais, temos livros como “Pedagogia da floresta”, curso sobre a natureza, da relação da criança com a natureza, estou interessada a fazer. (P1)

Aquilo que para mim é o natural. É tudo que está ao nosso redor, tem algo que vem aqui, é natural de mim, aquilo que eu sou, a minha Essência. A natureza que a gente fala do ambiente, né? Tudo que já está aqui, que o homem não produziu. Tudo que está ali e que a gente faz parte. Então, por isso que eu acho tão importante a gente aprender a ser nessa natureza, cuidar...

Eu! Simples... eu vim né? Eu sou sujeito da natureza, então eu preciso entender que faço parte desse todo, então se eu não me considero um sujeito da criança, como eu vou explicar para uma criança tão pequena que ela é também é? Que ela também faz parte disso? Então eu preciso me entender como integrada, como parte da natureza. Eu sou! (P3)

Eu sou natureza. O conceito de natureza é indissociável ao de ser humano. Sinto que sou parte dela. (P4)

O primeiro relato referente à infância, em uma visão de interação pelo brincar e a natureza à sua disposição, com vínculo afetivo também proporcionado pela mãe. Essa concepção se aproxima da corrente naturalista que, segundo Sauvé (2015)    centrada na rela     com a natureza. Pode relacionar sua rela     educativa ao cognitivo, a qual conecta a aprendizagem com coisas sobre a natureza. Sendo que ao experimentar e ver a natureza está aprendendo com ela uma experiência afetiva, espiritual ou artística que se associa a criatividade humana    da natureza.

A seguir, ainda a resposta reflexiva abordada pela P2, ao ser questionada sobre o que    natureza, a move ponderar a ausência da educa     ambiental em seu percurso formativo na Pedagogia.

ter essa questão ambiental que tá acontecendo, porque a gente não teve essa educação ambiental, esse respeito com a natureza. Ver de onde vêm os alimentos, tanto que a minha turma trabalha muito a linguagem da comida. Saber de onde vêm, as crianças vão no supermercado e veem tudo pronto, né? Então assim, para mim natureza é tudo aquilo que envolve a gente que é que tá ao nosso redor e que a gente não criou, que tá ali. Não ao nosso dispor, no sentido de a gente explorar, mas está ali em comunhão com a gente. (P2)

Analisando essa correlação, da ausência da educação ambiental na formação docente, permite a retomada do conceito de educação ambiental, exposta na análise documental pelo PPP, o qual é validado pela lei federal de Educação Ambiental (9.795/99 de 27/04/99). Rodrigues e Saheb (2018) evidenciam que a Educação Ambiental, no âmbito mundial e nacional, percorreu um longo caminho para ser reconhecida e implementada nas instituições escolares. E assim como a maioria dos relatos, apresenta-se de forma naturalista, o que pode levar os indivíduos à falta de preocupação com as consequências de suas ações. Logo, se faz necessário a inserção de uma concepção de Educação Ambiental crítica capaz de evidenciar as ações como promotoras de transformação e emancipação social.

A escola em questão ainda enfatizada que: “preservar também é coisa de criança”. Documenta que há ampliação sobre a temática durante o ano letivo de diferentes maneiras (CURITIBA, 2014, p.84), com práticas cotidianas pautadas no desenvolvimento da consciência, na conexão do ser humano com a natureza e a sociedade, na sustentabilidade e valores humanos necessários ao cuidado e preservação do bem comum. Pujol (2008) afirma que a criança aproveita todas as experiências:

todas as práticas que realiza, com as quais compartilha vivências, interioriza saberes e percebe o valor de ser membro de uma coletividade, descobrindo também o respeito à natureza e ao meio ambiente, realizando uma ecoformação a partir de sua própria forma de relacionar-se, tanto com contemporâneos como com o seu próprio meio, de maneira ecológica e sustentável. (PUJOL, 2008, p. 337)

De fato, os instrumentos utilizados nessa pesquisa validam essa afirmação e se aproximam, na atualidade pedagógica, de uma das maiores características da Educação Ambiental, capaz de desconstruir as realidades socioambientais visando transformar o que causa problemas, como levantado ainda em 1977:

[...] apontar a solução de problemas concretos. Os indivíduos, quaisquer que sejam o grupo da população ao qual pertençam e o nível em que se situem, percebem claramente os problemas que limitam o bem-estar individual ou coletivo, esclarecem suas causas e determinam os meios de resolvê-los (Conferência de Tbilisi, 1977, p. 34).

A Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi, organizada pela UNESCO, acima referenciada, evidencia um desafio persistente frente a educação, pois a separação da vida cotidiana a situações reais dificulta o reconhecimento de valores ambientais. Ao pensar no segmento da Educação Infantil, a complexidade aumenta, pois não é pela introdução de conceitos teóricos que serão desenvolvidas habilidades em relação ao meio, mas sim com a aproximação da imaginação/emoção com a racionalidade ao solucionar problemas a partir da sua participação ativa e real. A assertiva colocação da professora perpassa pela necessidade, do início da vida em suas práticas cotidianas, entenderem e apreciarem as interrelações inerentes e indissociáveis entre os seres humanos, pois “todo processo de construção do conhecimento implica uma cooperação global que envolve toda a corporeidade humana, ratificando, assim, a *biopsicosociogenese* do conhecimento humano” (MORAES, 2014, p. 52).

Reconhecer as imbricações e emaranhados das relações humanos, em relação ao processo do conhecimento, exige formação docente e aprofundamento sobre o desenvolvimento humano, sua aquisição de saberes e sobre a relação da criança com a natureza. Para tanto, das professoras que foram questionadas em relação à formação continuada que abordaram a relação da criança com a natureza, apenas a P2 afirma não ter realizado, as P1, P3 e P4 apontaram que sim. A P1 em ‘Desenvolvimento Infantil em contato com a natureza’, P3 afirma que a proposta Reggiana é toda fundamentada no eixo natureza e a P4 revela que sim na escola que atua. Apenas a P4 relatou que a formação favoreceu para a sua prática pedagógica, ao afirmar que,

A formação favoreceu aprofundamento teórico prático, além de propiciar à minha própria vivência com a natureza de maneira mais profunda. (P4)

A relação do educador com a natureza é evidenciada nos discursos, no sentido formativo, enquanto experiência com as crianças no cotidiano. Na declaração acima, da professora P4, é revelado uma maior proximidade com a natureza, outro trecho evidenciado da P2, “a gente se sente bem quando estamos no quintal”. Estar ao lado de fora, em meio a natureza não faz bem apenas as crianças, é um bem-estar também aos professores. As observações das práticas docentes transpareceram esse prazer e bem-estar com propostas de música,

contação de histórias acontecendo a céu aberto, propiciando diálogos, observações e encantamentos sobre ele. Em uma aula de música observada com o grupo do Infantil II, o professor inicia a sua proposta perguntando: “Quem comeu todas as nuvens do céu?”, imediatamente todos os olhares se voltam ao céu e professor complementa, “Quem comeu? Porque eu quero saber como que ele está todo azul, sem nuvens”. Entre o vai e vem da mão nas cordas do violão, alguns imaginam ter comido as nuvens, a aula começa e num ritmo contagiante de alegria e contemplação do céu. Ao contrário dessa brincadeira genuína, práticas contrárias de emparedamento causam o peso e a angústia, também evidenciado pela professora P3 de colegas de outras instituições com propostas muito distantes da pesquisa em questão.

Mas quando eu me deito no travesseiro eu penso, que privilégio nossas crianças têm. E as outras crianças? Até mesmo na minha própria cidade, assim, conversando com amigas pedagogas que querem entender a proposta para a escola, mas só que assim, não é só trazer Reggio Emília para o Brasil, não é isso! É entender que o canteiro lá, em uma horta, sei lá, plantar alguma coisa, fazer um canteiro, rolar na grama, levar um patinho para dentro da escola, qualquer coisa que venha disso poderá possibilitar experiência, não é tão difícil, não é difícil, só precisa ter recurso e vontade, se não, não faz. Aí, a gente fica meio preso, conteúdo, conteúdo... eu sei porque eu vejo que as escolas públicas cobram muito essa questão de conteúdo, conteúdo, conteúdo... ah... animais selvagens, eu sei por que eu conversei com uma amiga da prefeitura. (P3)

Refletindo a partir do relato da P3, temos o estudo descrita por Mihaly Csikszentmihalyi (1999) e abordado por Moraes (2014), referente a de experiência ótima¹³. A correlação apresentada se faz ao apontamento da P3, que evidencia as experiências com a natureza em comparação a exigências de conteúdos na Educação Infantil. A entrevistada P4 aborda esta questão de forma taxativa,

O documento oficial, BNCC não traz a Educação Infantil disciplinas ou separa em conteúdo, ele traz campos de experiências e uma pedagogia das práticas. (P4)

A prática docente, infelizmente, pode retirar o direito da criança de acessar o meio natural, desconsiderando o tempo que essa criança fica na escola, e ao ter

¹³ É um momento em que vivenciamos o estar em fluxo, em que nos sentimos inteiros naquilo que estamos realizando e com atenção plenamente focada na atividade que está sendo realizada. São momentos de escuta da inteireza humana, de percepção mais aguda de nosso sentir, pensar e agir (MORAES, 2014, p.64).

prática mais ou menos “conteudista” e emparedada, pode determinar a sua experiência com a natureza de forma drástica. Gallo (2003, p. 85) aponta que “sofremos da excessiva compartimentalização do saber”, pois sem interconexão a compreensão da realidade como um todo fica limitada, sendo assim a escola precisa estabelecer relações com o ambiente natural.

Cabe compreender, como objetivo geral da pesquisa, se o professor considera que a natureza pode contribuir para o processo de desenvolvimento infantil, pois sem essa compreensão não será efetivada uma proposta que a natureza seja contemplada dentro do espaço escolar.

Eu trabalho em uma escola que este espaço da natureza é muito a favor deles. Observar uma joaninha é, as crianças são tão íntimas com espaço, desde tão pequenas, que elas vivem com os pássaros, com os esquilos, com as formigas e elas têm o olhar mais cuidadoso. Este espaço favorece muito a relação, mas tenho muito ainda o que aprender, a Educação Ambiental que tive na faculdade me ensinou sobre os vulcões e não da relação da criança com a natureza. Eu cresci em um quintal na minha, brinquei de pés descalços, de escorregar nos barrancos, então essas crianças que estão tendo essa oportunidade de viver isso aqui é riquíssimo para ela. (P1)

A natureza que cada um viveu na sua infância, se reverbera na sua vida adulta profissional. Nos estudos de Tardiff (2012), o professor é constituído de muito saberes, ou desprovidos quando, por exemplo, aqui, trazemos a relação da criança com a natureza em sua atuação profissional. A professora P1, mostra com clareza que a sua infância foi rica de experiências com e na natureza, existe um valor afetivo este espaço e prática, tem memórias afetivas de ser e estar na natureza como uma criança. Já na sua formação profissional, a teoria não encontra a prática, onde o “conteúdo” não faz sentido no seu contexto. Gandy Piorski (2016), também exaltado em seus estudos sobre a infância permite a reflexão da sua durabilidade:

Por alguns de seus traços, a infância dura a vida inteira. É ela que vem animar amplos setores da vida adulta. Primeiro, a infância nunca abandona as suas moradas noturnas. Muitas vezes uma criança vem velar o nosso sono. Mas também na vida desperta, quando o devaneio trabalha sobre a nossa história, a infância que vive em nós traz o seu benefício. É preciso viver, por vezes é muito bom viver com a criança que fomos. Isso nos dá uma consciência de raiz. Toda a árvore do ser se reconforta. Os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel.” (PIORSKI, 2016, p. 121).

Além do favorecimento da construção do conhecimento científico a professora nomeada como P2 evidencia a sua percepção, como profissional, do prejuízo da não relação da criança à natureza para o seu desenvolvimento motor. O mesmo já vem sendo demonstrado, antes mesmo da pandemia, em 2019, pela (SBP) Sociedade Brasileira de Pediatria, que ao avaliar tais questões, que promover o aconselhamento e orientação sobre a condição de integridade humana que o contato com a natureza traz para as crianças e adolescentes, quando correlacioná-los com os sintomas apresentados de: estresse tóxico, obesidade, sobrepeso, sedentarismo, alergias, distúrbios de sono e alimentação e também falta de coordenação motora (SPB, 2019), como mencionado abaixo,

Nossa acho que em todos os aspectos, né? Nós somos, como eu te falei, eu acho que nós fazemos parte dessa natureza e como elas estão em contato com a natureza elas aprende mais sobre si, sobre o corpo, correr. Para a gente ver uma criança que passa o tempo inteiro sentada ou no ambiente fechado ela não tem o mesmo condicionamento físico e corporal, cai facilmente, se machuca mais fácil formação corporal, de quem ela é o no mundo de apreciação estético do belo, do conhecimento científico, que só é possível quando você aprecia a natureza. Ciência e natureza é uma questão de que as crianças investigam coisas novas todos os dias e ficam curiosas sobre coisas novas. Com crianças pequenas é muito abstrato apenas dizer para elas aquilo que eles podem investigar na natureza, a natureza está ali para ensinar as crianças em diversos aspectos. (P2)

A partir do exposto, e buscando por base algumas das correntes da educação ambiental (SAUVÉ, 2005), compreende-se que há a adoção de diferentes discursos sobre a EA, acarretando a forma de conceber e de prática docente. Nesse campo, a corrente naturalista tem a natureza como concepção de meio ambiente e por objetivo reconstruir uma ligação com a natureza e a educação ao ar livre. Ao vislumbrar esse objetivo com enfoques dados ao: Sensorial Experiencial Afetivo Cognitivo Criativo/Estético, assim como revela a P2. Cabe considerar que ainda, outras correntes como a humanista e científica, ao relacionarem cognitivo e o experimental, ficaram evidentes no campo de concepções e práticas, acerca das proposições pedagógicas.

Sobre a validação, ou não, dos professores em relação a estrutura física, como potencializadora na associação da criança com a natureza, foram levantadas percepções de aspectos transdisciplinares, pois compreendem a aprendizagem humana integrada, comportando elementos da multidimensionalidade do sujeito em sua totalidade em relação ao mundo (MORAES, 2004).

A oferta de um espaço de convívio com a natureza na escola instiga o olhar das crianças, proporciona desafios corporais, provoca os sentidos e pode se tornar palco de investigações. (P4)

Estrutura física com ambiente verde, árvores, horta, possibilita investigações científicas, entendem sobre o mundo, as transformações da natureza, entendem a si enquanto indivíduos no mundo, descobrir o próprio corpo, etc... (P2)

Sim. O espaço do quintal expande para a criança os aspectos fundamentais do seu desenvolvimento. (P1)

Algumas instituições precisarão se adaptar com o espaço físico, onde caberá aos educadores trazerem propostas inovadoras que possibilitem a relação efetiva entre crianças e natureza. (P3)

A escola muitas vezes é o lugar de maior permanência das crianças e o único contato com a natureza que as crianças podem ter. (P4)

Sendo uma necessidade educacional expandir seu conhecimento sobre quem aprende, questionasse a importante compreender, (ou não) a realidade da criança, dentro e fora da escola e se sim, de que forma isso é possível:

São crianças que elas não têm essa vivência porque moram em apartamentos, em casa, que não tem essa infraestrutura e famílias que não deixam elas brincarem, que falam que machuca. Muitas famílias dizem isso, que não querem que elas brinquem. A apresentação às famílias da escola é exposta como acontece diariamente aqui, eu eles vão embora com marcas, sujos... Temos uma hora para conhecer inicialmente e falar com as famílias ainda esse processo de familiarização e os pais contam, especialmente depois da pandemia, que tem receio de ver outras crianças, tem receio de colocar o pé no chão, os pais falam medo, nós como educadores vamos mudando essas palavras. Ano passado, tive uma criança que só queria ficar dentro de sala, porque ele só ficava dentro de casa, depois de um mês que consegui tirar ele dela. Ele é uma criança que gosta muito de história, então coloquei os livros que ele mais se interessava na sacola e dizia que iríamos levar os livros para passear e ele começou a viver o quintal. (P1)

Se você olhar lá do pé do morro do quintal, temos uma imensidão. Você fica com receio, tem crianças mais desbravadoras, tem famílias que permitem outras não. Então, assim nessas conversas vamos conhecendo as famílias e as famílias nos conhecendo. (P1)

Sim, até para estimular a essas práticas. Temos um caderninho de vivências, mas que quando recebe esse caderno a família leva a ambientes externos. Por exemplo item teve a feira de orgânicos promovido pela escola e a gente estimular e a criança para ir. A gente vê que os pais que colocam aqui querem oportunizar essa vivência aos filhos, os pais compreendem a importância disso. (P2)

Bem complicado responder isso, estou falando em um contexto geral. Eu não os conheço muito bem eles fora daqui, não conheço, não sei os lugares que eles frequentam, até mesmo a sua moradia, muitos moram em prédios e apartamentos e não tem essa vivência, tão...como eu posso explicar?..., não é uma coisa que acontece todo dia né? Porque as vezes, é tão

concreto viver que viver dentro de um concreto, que quando vem para cá tem uma outra experiência, tem outras experiências, até mesmo corporal. Eu acho que seria um sonho dourado, que todas elas, não só as que estão aqui, que a gente sabe que isso não é sempre que acontece, eu falo de tudo, todas... mas assim, como essas não tem esse privilégio nos locais que moram mas tem aqui e as outras crianças de outras realidades não tenham. (P3)

Seria importante a gente saber, temos a anamnese da criança, que sabemos mais ou menos de onde vem, como que são as questões familiares, mas assim, se ela tem contato ou não, nem sempre consigo atingir, não fico sabendo de tudo, mas dá para perceber sutilmente nas crianças, nas crianças que tem mais e que tem menos. Até mesmo na linguagem da comida, toma chá, come verdura, conhecem, falam sobre, até das hipóteses que elas trazem de casa, ...ah, porque eu comi isso, comi aquilo, eu fui andar de bicicleta no parque, subi na árvore, fui na chácara da minha vó, eu vi as galinhas, então toda essa fala das crianças o que elas trazem de repertório, faz com que você entenda quem tem mais e que não tem, em algumas você percebe, não é que não tem, mas é um pouco mais, que é mais urbano, são as crianças urbanas. (P3)

As que antecederam a resposta acima da P3, apontam instrumentos e estratégias educacionais da escola que atuam, porém de forma bastante perceptível e de escuta a tenta a professora P3, que percebe nas hipóteses que trazem oralmente como estas vivências do “lado de fora” que não seja na escola, mas deixa claro que essa leitura corpórea é acessível a todos e.

Não tem como atingir todas, você tenta fazer com que todas atinjam, aqui dentro, no privilégio que elas estão, mas o que me incomoda o que está lá fora, a outra realidade. Como as outras crianças vão usufruir disso? (P3)

Não precisa de muito, eu lembro quando brincava, era tão simples as minhas brincadeiras, é só dá continuidade nisso agora, só que agora dentro da escola, antes a gente brincava na rua... Ah, brincar de barro? Na escola não pode brincar, porque suja as mãos, vai sujar as paredes, não pode isso, não pode aquilo, agora tem que ir embora, todo mundo, passado talco e de cabelo lambido. O que é isso? Quando mais “melequenta” ela for para casa, mais oportunidade ela teve de brincar. (P3)

Acompanhado em observação e entrevista com a direção, fica claro o conceito de criança e sua relação com a natureza, ao enunciar as marcas que a natureza deixará pelo seu corpo e roupas. Acrescenta ainda que compreende a criança potente e forte, e para isso ela precisa ter também uma equipe de professores potentes e fortes. Compreendendo todo este projeto educativo, voltado a de fato estabelecer a relação da criança com a natureza, questiona-se a equipe, como as crianças apresentam (ou não) postura de cuidado e vínculo afetivo com o ambiente que estão inseridas.

Quando as crianças daqui vão para outra escola, elas sentem muita falta daqui. Minha primeira turma daqui está no 3º ano, tenho uma aluna que saiu e que fala muito, ela teve uma experiência com horta aqui ela conta que tem horta em casa e me conta o que plantou. Mas entendo que quando não tem esse contato na escola e a família não incentivar pode não ter mais, vai muito da família e quando você escolhe uma escola como essa a família já tem um olhar para a natureza. (P1)

Ela vai cultivando isso ao longo dos anos, até que as crianças do Infantil 4 e 5, cuidarem da horta, da composteira. Ainda é difícil para os menores, essa essência, ainda mais centrada neles mesmos de entenderem isso, mas é muito importante que a gente vá construindo desde pequeno, porque se não construir isso agora, nessa fase, eles não vão chegar lá no 4 e no 5 assim. Já no 3 eles já começam muito com isso, estamos observando o brotamento da germinação da semente da abóbora e eles já cuidam, entendem a necessidade do crescimento para o alimento. Quando mais cedo for mais possível mais respeitosa será a relação dela com a natureza. (P2)

Dentro da corrente naturalista evidente, apontada pela P2, nota-se que há uma validação da natureza como educadora e como um meio de aprendizagem. A prática se revela, segundo Souvé (2005), eficaz nessa aprendizagem “sobre o mundo natural e para fazer compreender os direitos inerentes da natureza a existir por e para ela mesma; o lugar ou papel ou “nicho” do ser humano se define apenas nesta perspectiva ética” (SOUVÉ, 2005, p.19).

4.3.3 Conceito de transdisciplinaridade

A partir da concepção ontológica, a transdisciplinaridade prioriza a relação entre sujeito e objeto transdisciplinar, se manifestam pelo diálogo entre os níveis de realidade caracterizadores do objeto e os níveis de percepção dos sujeitos transdisciplinares. Constitui-se em uma rede espiral evolutiva, em que se cria continuamente a realidade sujeito/objeto (Interdependência).

Para uma compreensão do conceito de transdisciplinaridade, foi necessário aprofundamento, perceber a compreensão da instituição sobre sua maior matéria prima, a educação a partir da concepção de um ser humano integral e integrado, em sua dinâmica operacional reveladora de quem vivencia os processos educativos, em sua condição humana complexa. Neste sentido, Gallo (2017, p.112) compreende nas múltiplas dimensões do aprender que o acesso à educação é um projeto social e político mais do que necessário em nosso país; mas que cada um tenha acesso à educação segundo suas necessidades, de acordo com suas diferenças.

Nesse sentido, a escuta foi algo perceptível em muitos instrumentos de coletas de dados, seja na observação, questionários e nas entrevistas. O ponto de atenção aqui evidenciado é pela dificuldade enfrentada (considerada como um bom desafio) pela equipe e instituição como um todo a respeito da inclusão, detalhada pela coordenadora,

A inclusão é um desafio para todas as etapas, um bom desafio, ela é de extrema importância para todas as crianças. A educação é um direito de todas as crianças, direito de todas as crianças de terem uma educação de qualidade e um direito de todas as crianças de terem uma sociedade mais inclusiva. Isso passa pelo acolhimento das diferenças, da pedagogia da diferença, da alteridade. Em especial, um desafio que enfrentamos é que quando a gente fala de inclusão, que a maioria das crianças de nossa escola com deficiência é de autismo, a gente se depara com formas de inclusão na perspectiva comportamental e a gente se questiona muito sobre a questão de qualidade de estudo dessas crianças com autismo e de modos de acolhimento dos sujeitos (coordenação).

As observações revelaram uma prática acolhedora da criança de inclusão, em sua inteireza, com sensibilidade e afeto. Mas aqui, o que mais chama atenção, não deixando de valorizar o respeito ao direito à educação de qualidade, constituído das crianças, afirmado pela coordenação. Segundo Oliveira-Formisinho (2013), pensar o ambiente educativo é um processo em progresso, que abrange a dimensão política, no sentido de ser democrática e permitir a inclusão de todas as vozes. Foi então revelado o movimento de cuidado com as professoras, como um gesto de acolhimento de cuidar de quem cuida, e a partir da escuta, prever a formação continuada no próximo ano letivo. Tiriba (2021, p. 178) dá luz as reflexões sobre as exigências e a satisfação do cuidar, porém diz que “para cuidar é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega”. Algo comprovado neste relato emergente,

Esse ano estamos está com uma demanda muito grande no processo de formação continuada, a gente tem pensado muito no acolhimento das professoras, que acolhem as crianças de inclusão, com deficiência, então construímos, além dos encontros individuais e de grupo, um encontro com as professoras que fazem esse acompanhamento com as crianças de inclusão. Ele não tem um sentido de trazer conteúdo sobre inclusão, mas sim um momento de escuta e acolhimento nos desafios de fortalecimento, a gente acolhe quem acolhe e cuida de quem cuida, e ao mesmo tempo tem ficado muito visível que será um ponto da formação continuada ano que vem. (coordenação).

O movimento da escuta é fundamental para o processo democrático do projeto educativo, uma vez que ele reverbera as emoções vividas na atmosfera educacional. Maturana (1998) faz a relação das emoções e linguagem com campo da educação e política, apontando que um discurso, por ser abstrato, pode parecer não nos atinge, mas que é ele que constitutivamente afeta o agir. A escola não pode se vencer pelo sistema fabril, apontado pela professora P4, Tiriba (2021), traz as mulheres e sua trajetória na Educação Infantil e num relato como este, temos mulheres cuidando de mulheres, e concordando com seu pensamento sobre a atuação da mulher na Educação Infantil é experiência,

[...]é que pode oferecer elementos para a reestruturação de instituições, movimentos políticos e sociais que assumam o cuidar enquanto fundamental para a totalidade das espécies e para a sobrevivência do planeta (TIRIBA, 2021, p. 179).

Corroborando com o pensamento de Tiriba (2021), das mulheres e sua capacidade de reestruturação, a escola pesquisada reverencia ao modelo reggiano, que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, quando um grupo de mulheres da região da Itália percebeu a falta de um espaço educacional e começou a construir uma edificação com as próprias mãos. “Por isso devemos entender que a democracia se define e se vive a partir da emoção, a partir do desejo de convivência num projeto comum de vida” (MATURANA, 1998, p.77). Esse relato é explanado a famílias com desejo de matrícula na visitação da escola pesquisada, sendo um relato real de que a construção da democracia depende fundamentalmente das emoções.

A escola referida considera a experiência pedagógica de Reggio Emília e compreende a complexidade e a transdisciplinaridade na abordagem. Em seu site institucional, transcorre sua compreensão da interconexão entre o local e o global e da necessidade emergente de práticas que contemplem estas dimensões. “Em um mundo cada vez mais complexo e conectado, a abordagem reggiana nos oferece caminhos para construir processos educativos que abraçam o dinamismo, a transdisciplinaridade e a diversidade” (SITE INSTITUCIONAL, 2022).

O conceito de transdisciplinaridade também é compreendido a partir de seus métodos, coesos e abertos que distingam as emergências e as incertezas nas múltiplas relações e realidades existentes. No questionário, foi lançada a questão

sobre o entendimento das docentes em relação a necessidade de proporcionar momentos que as crianças dialoguem com as incertezas. Dentro das referências propostas, (3) três professoras (P1, P2 e P4) apontaram que concordam totalmente, (1) professora (P3) elucidou concordar parcialmente. Avançar na compreensão que a ciência não tem um repertório de verdades absolutas, que pelo contrário, são mutáveis.

A própria pandemia, aqui evidenciada pelas professoras como mudanças visíveis no campo educacional e de desenvolvimento, permite compreender que as incertezas como narrativa do imprevisível, pois segundo Pena e Pedraglia (2020, p. 111) “Não podemos prever o resultado de nossas ações em longo prazo, porque existe uma lei de imprevisibilidade”, pois lidamos com fenômenos complexos (MORIN,1977). O processo de documentação pedagógica revela esses fenômenos e pondera o processo, o acaso e a imprevisibilidade da criança com a natureza,

Sempre processo e nunca produto, nunca é dado um objetivo final, mas revelam os recursos de pensamento das crianças, a forma como elas mobiliza uma pluralidade de linguagem para fazer perguntas sobre o mundo. Então acho que a escola da infância tem que ser uma escola que valorize profundamente esse momento de vida das crianças que não volta, o que é único nessa experiência. (coordenação)

Os métodos que levem a criança a aprender, considerando os princípios da complexidade, integra diferentes dimensões, ao dialogar em busca de um conhecer mais global, integrado, profundo e pleno de significados. Porém, para tanto se faz o uso de estratégias educacionais e de práticas docentes que favoreçam a pluralidade de tempos, de lugares, de linguagens, de recursos e formas de expressão. Neste sentido, diverge-se do apontamento a seguir,

A documentação pedagógica não tem o papel de revelar as práticas, mas sim de tornar visíveis as aprendizagens das crianças, a prática educativa é do adulto e a experiência educativa é da criança. Acredito que nesse momento estamos tornando visíveis, alguns dos percursos, processos e maravilhamentos ao longo das suas experiências educativas. (coordenação)

A predominância do olhar para a infância não pode desconsiderar o professor imerso nos processos e relações educativas, como no processo de documentação pedagógica, o que leva a perceber as nossas implicações nas relações. A prática docente tem atuação determinante nas aprendizagens, a partir do seu nível de realidade, leva seus educandos nos processos educativos, a encontrarem, ou não,

soluções aos problemas emergentes (MORAES, 2015). Neste sentido, sim há um processo de conhecimento partilhado,

Um processo refletido, um olhar sobre aquilo que está sendo vivido, há subjetividade, mostra em grande parte o que os adultos podem observar e coisas que não aprendemos a ver não vamos mostrar. A documentação é uma pauta muito nova aqui no Brasil, desde 2012. Os pais recebem as pautas virtuais e impressos em sala. Todas as documentações são compartilhadas com todas as professoras. (coordenação)

Como afirma Moraes (2015)

Meio, recursos e sujeitos estão entrelaçados, imbricados e uma rede de processos mútuos em situação de codeterminação, fazendo com que os processos de desenvolvimento da consciência resultem, pois, de uma história tecida em conjunto, nascida de processos codeterminados, nos sujeitos e mundos se influenciarem mutuamente (MORAES, 2015, p.100)

A participante P4 revela que na instituição não há hierarquia entre a criança e o professor, existe uma simetria nas relações. Criança e professor são juntos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, o protagonismo dos professores se dá pela capacidade de problematização, de fazer bons questionamento e perguntas, de estabelecer relações, na sua capacidade de pesquisa e teorização sobre o seu objeto de estudo e ainda de sua capacidade de redimensionamento, ou como a própria instituição utiliza a terminologia de relançamento, das suas práticas educativas, em uma perspectiva auto, eco e hetero formativa.

4.3.4 Conceito de complexidade

O conceito de complexidade, como o que “tecido junto” é resultado de um estudo filosófico do ser humano e de sua realidade. Nessa perspectiva, as relações sujeito/objeto e ser/realidade são inseparáveis, pois se considera o sujeito um ser multidimensional, que não se descontextualiza ou aparta da realidade. Mundo e realidade são compreendidos em sua organização - produto de interações, de retroações, emergências, auto eco organização.

Nas observações das práticas docentes, realizadas na escola pesquisa, foi possível avistar uma cena representativa deste conceito, quando a criança, aqui no plural, representados por irmãos gêmeos, tem a possibilidade de manutenção de

seu laço, genuinamente inseparáveis entre si, uma realidade em um brincar corpóreo entranhados nos galhos de uma árvore (Figura 8).

Foto 01 – Relações sujeitos.



Fonte: Escola pesquisada (2022).

Essa contemplação requer tempo e promove a sensibilidade, que acontece na corporeidade humana e é considerada um dos grandes desafios da educação transdisciplinar. Moraes (2015, p.102) revela que,

A sensibilidade desenvolve-se a partir de experiências de contemplação, de beleza, de admiração, de testemunhos de bondade e compaixão, mas sobretudo, de agradecimento, em especial em conexão com a natureza e percepção do milagre da vida de forma intensamente profunda, mediante experiências amorosas que se revelam em todas as formas: como filhos, amigos, amantes, pais, educandos, educadores.

Mais um registro fotográfico, extraído das observações que evidenciam tal construção sensível.

Foto 02 – Experiências amorosas



Fonte: Escola pesquisada (2022).

A base epistemológica da complexidade requer que práticas sejam colocadas a um novo olhar, pautada em uma ética de solidariedade, responsabilidade social e ecológica na perspectiva da Terra como a Casa Comum, Boff (2015, p.448), “O meio ambiente global com seus recursos finitos, é uma preocupação comum de todas as pessoas. A proteção da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um dever sagrado”.

A escola possui projetos, ações cotidianas e objetos que refletem essa a responsabilidade para com o meio ambiente global. O Projeto “Criança e Natureza”, citado pela coordenação, é realizado em uma perspectiva complexa, pois atende deferentes dimensões, contemplando a tríade relacionais entre sujeito, sociedade e individuo,

Então, de manhã fazemos em específico, um projeto chamado “Criança e Natureza”, ele chega a ser redundante, pois tudo na escola é a partir da criança e a natureza, mas no sentido de as crianças ficarem responsáveis por algumas práticas. O projeto, então, sempre pensando no verdadeiro

sentido de participação no sentido de pensar o que de fato são os direitos das crianças e protagonismo, e não serem constadas apenas, mas de sentir pertencentes desse grupo, pois são responsáveis. (coordenação)

O Projeto citado ocorre no período da manhã, com as crianças que passam o período integral. Em uma perspectiva que acolhe o sujeito em sua realidade, a instituição revela uma preocupação, e toma para si uma responsabilidade social e ecológica, frente a estas crianças,

as crianças que ficam um tempo mais alargado, significa um projeto educativo em período integral na escola, o que diferencia ou que podemos dar de suporte a pensarem a descomplexificar essa relação da criança com a natureza. (coordenação)

Fica evidente práticas de cuidado efetivo, porém aqui para crianças da educação integral. Questionar a possibilidade de um cotidiano semelhante para as crianças de horário parcial é importante, pois dessa forma a escola que de fato abraça uma outra perspectiva de relação com a vida, mobilizada por práticas de cuidado do que é vivo. Projetos de vida, não projetos que iniciam e terminam de acordo com planejamentos pedagógicos que tem o objetivo de dar conta de conteúdo. Este raciocínio, o Projeto “Criança e Natureza”, dissolvido nos níveis, por diferentes responsabilidades cotidianas. O projeto foi contemplado durante a pesquisa de campo em sua integralidade, nas observações de todos os níveis de suas respectivas professoras. Este projeto segue a seguinte disposição entre os níveis:

Infantil II - Linguagem da comida, a qual vivenciam os alimentos em diferentes perspectivas, responsáveis por buscar o almoço no refeitório.

Foto 03 – Modelagem a partir da observação da abobrinha.



Fonte: Escola pesquisada (2022).

Infantil III - Linguagem estética, a partir da contemplação, apreciação da natureza, responsáveis pelos arranjos de flores da escola (Figuras 11, 12 e 13).

Foto 04 – Colheita de flores.



Fonte: Escola pesquisada, 2022.

Foto 05 – Arranjos de flores – refeitório.



Fonte: Escola pesquisada, 2022.

Figura 06 – Arranjos de flores – desenho de observação.



Fonte: Escola pesquisada (2022).

Infantil IV - Composteira, semanalmente são responsáveis por levar as cascas da cozinha a composteira (Figura 14).

Foto 07 – Composteira.



Fonte: Escola pesquisada (2022).

Infantil V - Horta, em dias alternados, são responsáveis por regar e fazer a plantação e colhimento das plantas (Figuras 15 e 16).

Foto 08 – Colheita de folhas de espinafre na horta.



Fonte: Escola pesquisada (2022).

Foto 09– Receita de omelete com espinafre.



Fonte: Escola pesquisada (2022).

Outras ações, além das citadas no projeto “Criança e Natureza” fazem sentido ao metodologicamente problematizar e achar soluções ao real, a ciência, a educação e a vida. O quintal possui materiais reutilizáveis, de janelas a portas, transformados em paredes de escaladas das crianças, uma forma fantástica de reutilização ao desuso, prolongando a sua vida útil. A conscientização do uso desnecessário de copos plásticos faz com que no bebedouro haja copos de alumínio, ou na apresentação da Mostra Anual, o pedido de um quilo de alimento para doação beneficente. Todas as ações articulam o ser individual em uma perspectiva coletiva e humanitária à solidariedade planetária, reconhecendo o local, em uma perspectiva global.

Questionadas em entrevistas de que maneira é possível trabalhar com a ética, solidariedade, responsabilidade social e ecológica, na Educação Infantil. As seguintes respostas constaram para uma reflexão de possibilidades reais.

Em relação a responsabilidade, no dia do aniversário de Curitiba nós ganhamos muitas árvores e nós a plantamos no quintal. Temos a responsabilidade de cuidar dela, semanalmente vamos ver como ela está, se precisa de água, tem o nome da nossa turma. É importante esse olhar de cuidado. Muitas crianças não têm esse olhar e nós adultos estamos aqui para fazer uma mediação, como por exemplo estragar a casa da formiga é desagradável, ela pode ficar zangada e pode vir te dar uma picada, como minhas crianças são pequenas tenho que trabalhar muito no lúdico. Alguns querem quebrar as árvores para comer amorinha, então temos que explicar sobre o tempo de maturação que ainda verde que tem um tempo ainda. (P1)

Pela mediação, porque as vezes o instinto da criança é puxar, tirar, arrancar, as vezes elas não medem a força, as vezes elas acham bonito querem pegar, as vezes machucam o bichinho, então se a gente não mediar e falar o que acontece, por exemplo, elas veem um formigueiro, elas não entendem que as formiguinhas são muito menores, o impacto que terá se elas destruírem o formigueiro, e dizer para elas: aqui é a casinha da formiga, se vocês destruírem ela vai ficar sem esse espaço. Você gostaria que um alguém o um bichinho maior destruísse a sua casa? A gente vai sempre trabalhando e tentando trazer essa empatia de se colocar no lugar e é a partir daí, nesse contato, que ela vai construir cada vez mais esse respeito. Eu acho que esse é um dos papéis mais importantes, que são nossos e das famílias, principalmente aqui em Curitiba tem muitos parques, muitas áreas verdes e quando as famílias levam, e quando os pais levam, falam e ouvem essas falas diárias, são reforçadas existe um trabalho conjunto. A questão da água, eles gostam de brincar com água, mas agora a gente precisa diminuir, pega um pouco, vamos fechar... a questão de trazer projetos, a horta, a composteira, e as crianças verem como isso é importante para elas. (P2)

Nossa, é o que mais a gente tenta mais mostrar para as crianças né? O simples ato de tirar uma folha de árvore, o quanto de cuidado eles precisam ter com isso. Com criança precisa repetir, e esse cuidado, assim, não só com a natureza, mas o cuidado com ela né? Porque assim, está é tudo interligado, eu me cuido, eu cuido do próximo, eu cuido do espaço que

estou, eu cuido do local que eu pertencço, e isso vai aumentando cada vez mais e com certeza, esse tipo de conhecimento que você vai dando, vai aprimorando para as crianças ela vai levar para a vida inteira, então é uma sequência, você planta uma sementinha, é uma metáfora na verdade, você planta uma sementinha aqui e ela vai crescendo. (P3)

Neste viés, concorda-se com Moraes ao afirmar que “educação é um assunto transcendental de responsabilidade individual, familiar, comunitária, nacional e planetária” (2015, p. 132). Há coletividade no processo educativo e sistemas interligados, logo o processo deve almejar subsídios para a liberação de mediação, uma vez que elas fomentam o processo autônomo e de alargamento de auto eco e heteroformação.

4.3.5 Criança e natureza nos documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

Os documentos reguladores e os documentos internos da Educação Infantil dão a importância da formação continuada para que os processos de aprendizagem das crianças pequenas tenham boas experiências e tenham a garantia dos direitos de aprendizagem, porém a relação da criança com a natureza não é contemplada na experiência infantil nos documentos que a regem. Segundo os estudos de Santos (2016, p.125) sobre a criança e a experiência afetiva com a natureza, - à luz das concepções apresentadas nos documentos oficiais, que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil, - mantém-se na BNCC a unidade sustenta esse discurso “da natureza como meio separado, dissociado do ser humano, como campo de recursos que deve ser preservado para a subsistência e demais usos dos humanos”. Essa limitação expõe as crianças a “boa ação” de como irão estabelecer esta relação a partir de seus professores.

Nas narrativas dos professores, de grande modo, ficou evidenciada a concepção e visão naturalista que segundo Sauvé (2005, p. 18 e 19) “   centrada na rela  o com a natureza, logo ele possui enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experi  ncial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana    da natureza)”. Assim, compreende-se viável e compatível o discurso e a prática frente a promo  o de aprendizagens, proposto pelos documentos BNCC (2018) e a DCNEI (2010).

Compete considerar que a BNCC (2018) deixa muito precária a relação da criança com a natureza, uma vez que a entende e a explicita como um cenário aos quais humanos se movimentam, ou a natureza como paisagem de bens culturais, deleite, recurso à disposição dos humanos e matéria-prima morta para a produção industrial. Todo o universo que serve à curiosidade e à manipulação das crianças, com vistas à ampliação de conhecimentos as crianças não são colocadas nas preposições. As crianças não são concebidas como seres da natureza, mas como seres de cultura que constroem sentidos sobre a natureza.

A escola pesquisada possui portfólios das crianças de cunhos individuais, e um deles possui a descrição do eixo criança e natureza, como afirma a P1.

As crianças têm um portfólio e os campos de experiência são descritos a partir de pautas de observação e relançamento. Uma área descrita é sobre criança e a natureza. (P1)

Quando questionadas de que forma é possível proporcionar momentos que dialoguem com diferentes campos de experiências, evidencia-se uma projeção muito ampla e aprofundada no que tange a natureza como eixo estruturante da prática pedagógica.

Por isso aqui dizemos que além dos eixos Brincadeiras e interações, nós colocamos mais dois Arte e Natureza. Porque não se planeja uma atividade de natureza, ou hoje eu vou fazer uma proposta com natureza, ...como se ela estivesse desconectada na vida, mas sim faz parte disso (coordenação)

Considerando como capaz de contribuir para a consolidação de aprendizagens significativas, a natureza tem unanimidade, porém com percepções diferentes, sendo reveladas em um processo individual e coletivo de planejar.

Isso está previsto em nosso planejamento, exploramos os campos de experiências no espaço do quintal. O quintal não é só a parte do recreio, até porque não temos recreio nós temos vivências nele. Podemos levar a nossa bagagem pra lá, nós levamos o que vamos trabalhar, como por exemplo um contexto de argila, contemplando o campo de experiência de transformação. O que a criança vai fazer com aquela argila? Na linguagem pictórica e gráfica, também podemos estar lá observando a natureza, observando os fenômenos da natureza. Foi muito importante que em nosso quintal temos um caquizeiro, e nesse início de semestre ela fica muito linda no processo de outono. Então, o que eu fiz, levamos um espelho gigante para fora e as crianças puderam observar de outra perspectiva, não somente na horizontal, mas na vertical de baixo para cima. O professor de música também dá aula no quintal contempla o campo dos movimentos, os espaços permitem o escalar, subir, o campo do eu e o outro... Somos privilegiados

por termos esses espaços e as crianças ressignificam muitas coisas nesses momentos do lado de fora. (P1)

Um ponto de destaque do relato acima da P1 é a perspectiva de proposta ofertada. Mas ela não se dá pelo acaso, é fruto de vivências e formações, que tornam base para a prática docente na criação de “condições (ambientais, pedagógicas, psicoafetivas, procedimentais, de convivência, etc) que tornem possíveis a aprendizagem autônoma e a construção individual e coletiva de conhecimento.” (MORAES, 2015, p.136).

Sim, acho que todos os campos, como te falei, os campos que envolvem, as cores os traços. A natureza é pura estética! as flores, as árvores, o verde, a gente se sente bem quando estamos no quintal, os sons, os sons dos pássaros, os sons do vento, a gente consegue perceber com as crianças, questões de investigação da natureza, da matemática, aliás, a matemática está em todo o universo, em tudo que cerca as crianças de perceberem, a passagem do tempo, por exemplo observando a árvore do caqui, a gente vê todas as estações, no começo do semestre ele estava cheio de frutos, ele amadureceu, a gente comeu o caqui, caíram todas as folhas e agora está nascendo novamente... e eles perceberam essa passagem do tempo. As relações que as crianças estabelecem criam com a natureza e ele propicia as brincadeiras que é possibilitada no espaço externo, assim eu vejo todas as possibilidades de os campos serem contemplados, a partir do nosso conhecimento de propor estratégias das crianças em relação ao espaço externo é que a gente consegue que isso se concretize, mas assim a natureza por si só já consegue eu acho que uns 50%. (P2)

Se faz necessário a criação de condições ambientais para que as crianças possam estar imersivas a natureza. As crianças são no ambiente, a civilização é que tirou elas de lá.

Nesse contexto, precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades. (TIRIBA, p. 06, 2010)

A produção de pesquisadores e professores brasileiros também é uma contínua fonte de inspiração para o desenho da proposta educativa da escola pesquisada. Nos últimos anos, o campo da Educação Infantil tem se consolidado no âmbito da pesquisa e da prática a partir do reconhecimento da especificidade da docência com crianças de 0 a 6 anos. A escola de portas abertas está em contato com a universidade e participou-se da realização de pesquisas sobre a Educação

Infantil e nessa troca de saberes, a formação pedagógica se efetiva em teoria e prática.

A gente pensa sempre um ano anterior, pensando como isso vai se efetivar na prática, então fazendo essa leitura e temos um procedimento trimestral de verificação do projeto educativo, comigo e com as professoras, fazemos cinco reuniões e um dos tópicos é pensar nos relançamentos sobre a nossa formação continuada e escutamos das nossas professoras de como foram as iniciativas, como a equipe direção e coordenação fazem essa análise um ano anterior para fazer um projeto mais alargado. A gente não acredita que formação continuada seja se realize com uma sequência de temas, cada dia com um tema, literatura infantil, antirracista, depois um de natureza, desenvolvimento cognitivo...isso não implica em formação continuada, porque a formação faz parte de um processo praxiologia, da prática da teoria, do sujeito para o coletivo, do coletivo para o sujeito, da reflexão sobre a prática, construção teoria a partir disso, então fazemos sempre processos alargados. Quem tem acompanhado mais o nosso processo formativo é Learning by Languages, porque realmente um processo bem extenso de formação de formação continuada. Quem acompanha é Roberta Prandi, pedagoga de Reggio Emília, foi professora das escolas públicas de lá. Em 2019, a temática ainda foi a realização dos projetos de investigação, em 2020 e 2021 a avaliação individual das crianças, esse ano em específico sobre ferramentas de gestão, ao mesmo tempo em paralelo várias formações com as ateliaristas, sobre as linguagens, processo de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das linguagens expressivas e a gente vem realizado com as professoras também todo semestre uma formação bem específica da linguagem argila, pictórica e a linguagem da luz, são processos bem alargados, não encontros. Estudo do material, estudo individual, depois a gente faz o compartilhamento de reflexão sobre o estudado coletivamente, depois uma oficina, vivências com as crianças, documentações e a gente finalizou com as reflexões a partir das documentações, então nunca algo pontual. Em 2018 formação pedagógica, a nossa assessora pedagógica formou um programa de formação convidou várias pessoas para consolidar esse processo, a Maria Carmem Barbosa, Carla Richter, Paulo Fochi. 2017 a 2019 fez uma pesquisa a gente fez uma pesquisa sobre a avaliação da qualidade da brincadeira em parceria com a UFPR, com a Ângela Coutinho para garantir qualidade na brincadeira. Toda semana pedagógica inicia com uma sensibilização da criança com a natureza, seja por meio de fotografia, da relação com a natureza. Em 2019, fomos fazer um passeio na EKO, nas trilhas, em meio a natureza. Eu, a outra coordenadora e a ateliarista fizemos formação com o Gandy Piorski. 2020, uma formação da Abordagem Pickler na casa dos bebês. (coordenação)

Conota-se um olhar sensível da professora à natureza, neste sentido, quando questionado em um dos instrumentos de coleta, sobre a relação do (a) professor(a) com a natureza e qual impacto seus alunos terão, a partir da sua prática docente, a resposta foi unânime a concordar plenamente com a prerrogativa.

Todos os campos de experiências têm conexão com a natureza. Quando eu preencho as minhas pautas de observação..., é para fazer os portfólios e fazer as narrativas das crianças eu tenho sim esse envolvimento, porque

dependendo das propostas você está relacionado diretamente com a natureza. (P3)

Eu acho que você, enquanto professor, educador precisa adaptar algumas coisas não somente o que está escrito ali. (P3)

A diretora quando apresenta a escola, conta aos pais que elas vão ir embora com marcas da natureza. (P1)

O PPP, contemplado na análise documental também aponta indícios de uma aprendizagem, do lado externo, apontadas: Ambiente da escola/ Conhecimento físico, natural e animal/ Conhecimento físico, natural e animal/ O Ambiente – ar, água, solo, fauna, flora/ Os fenômenos da natureza/ Os lugares e as paisagens e por fim, a identidade e autonomia. Foi possível também ver a efetivação do programa ‘Projetar o cotidiano do “lado de fora”’.

Em todos os instrumentos de pesquisa foi possível aferir que há uma proposta que tem a natureza como prioridade no processo educativo. Todos eles pautados, previstos e planejados. Eles afluem as mesmas percepções de Tiriba (2010), ao estarem na centralidade e constância:

Mas essas experiências não podem ser eventuais, devem estar no coração do projeto pedagógico, como rotina, de tal forma que as crianças tenham acesso direto e frequente, reguem, participem da limpeza da horta, da colheita, integrando-se, vivenciando e conhecendo, na prática, os processos de nascimento e crescimento dos frutos da terra. Isso nada tem a ver com as experiências em que as crianças “plantam” feijão sobre o algodão molhado no copinho e depois que ele brota jogam tudo no lixo. (TIRIBA, 2010, p.8)

As amarrações, constâncias e graduações dos projetos da escola pesquisada dão profundidade as experiências, não contemplando a eventualidade, mas sim a projeção antecipada dos espaços, materialidades e propostas.

4.3.6 Natureza e seus elementos naturais como terceiro educador.

A natureza contemplada e vivenciada do lado de fora em sua magnitude, não é uma realidade de todos. Cidades cada vez mais pavimentadas, verticais, superlotadas vão tirando de cena a natureza em sua forma intacta e primitiva. Pois, pensar a natureza e nos seus elementos como terceiros educadores é uma realidade e uma necessidade de busca insistente por ocupação dos territórios verdes, dentro e fora da escola, como também contemplá-los em sua materialidade

nos espaços possíveis. Piorski (2016, p. 9) expõe a necessidade de “nutrir o aparelho sensorial da criança dos materiais primitivos, das substâncias que sustentam as coisas é almejar uma pedagogia das repercussões internas”.

Desse modo, a professora P3 tem uma visão sobre esta problemática e ao mesmo tempo de solucionada,

Um exemplo... (silêncio) vou usar a escola aqui no caso, mas temos outros locais né, aqui como um lugar privilegiado, porém aquilo que te falei, nós enquanto educadores precisamos perceber o que temos em volta. Em uma escola mais restrita você vai precisar ser mais muito criativo. Então, quando se faz uma escola a céu aberto, que é o caso daqui, e a pandemia fez com que aprendêssemos ainda mais a lidar com isso, é... o contato é inevitável, você vai estar ali né? Agora, quando você fica dentro e consegue trazer coisas, de lá para cá, e fazer essa transição, também é um contato, só que um pouco mais restrito, então o espaço, ele vai depender o que você está inserindo e o que você quer com isso, a proposta que você quer trazer, vai viabilizar muito esse contato. Então, eu acredito que precisa estar conectado, tanto dentro enquanto fora. (P3)

Foto 10 – Elementos Naturais.



Fonte: Escola pesquisada (2022).

O discurso da professora (P3) está pautado na proposta pedagógica da instituição validado nas suas pesquisas e formações. O ambiente é um forte educador, mas que exige prática e ação criativa do educador para ter sentido. O professor é o pesquisador da infância e tem o dever de promover a qualidade no processo educativo dessas crianças em relação aos seus pares e aos espaços ocupados por elas. O discurso da coordenação converge com este pensamento inquieto da P3,

Conquistamos uma relação com a natureza que de que ela é o nosso espaço de aprendizagem, o lado de fora é o lugar das aprendizagens. Então, não é uma questão, se a gente vai. Eu lembro quando comecei aqui, ainda como professora, a regra era ir para fora todos dias e agora a regra se tornou meio obsoleta, no sentido que ela já faz parte da cultura escolar, essa escola não existe se não for do lado de fora, se olharmos no portfólio pouquíssimos relatos aconteceram dentro de sala, todos os ambientes, se internos, a gente busca construir, a partir do princípio de Reggio o de osmose que é dos espaços transparentes, se a gente está do lado de dentro sente o lado de fora, e se está do lado fora vê o lado dentro, não existe uma separação do lado de dentro com o lado de fora, do que seria a natureza e a construção do homem, do que seria eu e a natureza, para realmente conseguir conquistar de um projeto educativo que tem como base que nós somos natureza, não controlamos a natureza, ela não está ali para um fim utilitarista, somos interdependentes, profunda relação vital. (coordenação)

As fotos tiradas na instituição pesquisada, mediante autorização, revelam a transparência revelada no discurso e na proposta. As fotos a seguir, contemplam a transparência que permite a permanência do sentimento de estar do lado de fora e a contemplação dos seus elementos, como ao contrário, de estar fora e ver o lado interno. Revelando de forma intencional os elementos da natureza no espaço interno, ponto esse mais abordado no discorrer desta categoria (Figura 18).

Foto 11 – Transparência entre os espaços.



Fonte: Escola pesquisada, 2022.



Fonte: Escola pesquisada (2022).

Na segunda imagem, a foto revela uma árvore do lado de fora, mas que abraça o espaço interno. Dentro desse ambiente, próximo ao vidro, se tem a sensação de estar entre seus galhos, aninhados, como passarinhos em sua casa. A coordenação expõe ainda, em seu discurso, que essas transparências buscam vencer a dicotomia entre natureza e a construção do homem. A antropologia permite compreender o ser humano a partir de todas as suas manifestações culturais, logo a cultura é inerente ao ser humano. Ainda sobre a dicotomia, Tiriba (2021, p.160) “verifica o reconhecimento de que os seres humanos estão imersos a natureza, de que a vida humana se desenvolve em simbiose com ela, e, por tanto, de que a natureza é o fundamento da cultura”.

É evidente que crianças emparedadas e chãos acimentados não permitem atingir o ambiente e os elementos no conceito abordado de terceiro educador. O Projeto Político Pedagógico aborda o conceito do “ambiente” preparado como terceiro educador, a partir da abordagem Reggiana,

Loris Malaguzzi, as argentinas Cossetini e o educador Paulo Freire, dialogavam com o trabalho de Maria Montessori. Todos eles respeitam a enorme capacidade das crianças pequenas e reconhecem o espaço como

um fator importante no trabalho com elas. Montessori chamou o espaço de “ambiente preparado” e Malaguzzi de “terceiro educador” (PPP, 2014, p.3).

A instituição pesquisada também integra em sua proposta o *Método Learning by Languages*, como aprimoramento da abordagem reggiana, que sintetiza teorias pedagógicas atuais. Assim, o projeto pedagógico da instituição, em consonância com os princípios do método *Learning by Languages*, funda-se na projeção, na observação e na documentação como estratégias educativas que garantem as crianças a possibilidade de aprenderem e se desenvolverem em um ambiente rico. Perceber de que forma a instituição revela estar organizada, com sua proposta consolidada.

Muita possibilidade de construção coletiva isso para era sempre muito latente. Quando comecei como professora, quando cheguei aqui à escola tinha um ano e meio, e no primeiro meio ano ela tinha quatro alunos, então quando cheguei era uma escola de um ano basicamente. Estávamos construindo realmente coletivamente, buscando realmente ferramentas de como fazer uma escola diferente, como a abordagem Reggio Emília, como que a escuta da criança realmente se efetiva por meio de instrumentos didáticos, das práticas diárias e cotidianas, a gente testava muitas, vamos fazer desse jeito, vamos fazer o projeto desse outro jeito, foram muitas reflexões, muita construção coletiva, nesse sentido. De 2016 para 2022, muita coisa foi fortalecida, não são os primeiros passos, nós já temos o nosso modo próprio de construir projetos, de educar de planejar. Temos a parceria com o Learning by Languages que iniciou em 2019, dadas as formações pelos próprios pedagogos de Reggio Emília, que lá para cá, fomos conhecendo os instrumentos de planejamento, de documentação, de observação dadas hoje nós usamos os mesmos procedimentos que se utilizam em Reggio, mas mesmo assim ainda a gente constrói muito processualmente, a gente pode sugerir coisa nova, eu e a outra coordenadora, vimos aí que tem uma escola no Brasil ou fora, podemos implementar é uma escola muito viva com aquilo que as pessoas trazem e para mim esse é o grande diferencial. Eu sei que em termos de área verde, é um grande diferencial, mas para mim na minha experiência, gosto muito da frase da ateliarista Lea Vech “que escola queremos para o espaço e que espaço queremos para a escola” não existe escola que não se faça sem pensarmos no espaço, mas não basta ter o espaço precisa se pensarmos na escola que se quer. Área verde, por área verde muitas escolas têm, mas a forma como se vive, a forma de como se realiza o projeto educativo depende dos sujeitos de um projeto forte. (Coordenadora)

Identificar como a escola reconhece o terceiro educador e potencializador na relação da criança com a natureza, foi também concordado entre as quatro participantes concordarem plenamente.

Nesta perspectiva, há o processo de elaboração dos planos de aula, que foi explicada pelos docentes.

Aqui é, tem vários documentos até a gente chegar no planejamento. A gente tem a escritura projetual, que a gente vai que ela é mais abrangente,

que é feito trimestralmente mente e que a gente aí já projeta mais ou menos do que a gente vai trabalhar, né? Como a gente vai arrumar os contextos da sala, como a gente vai trabalhar o projeto, a música, o inglês, os rituais da turma é uma grande projeção. Daí, a partir disso a gente vai para o trimestralmente elaborando o planejamento diário, semanal. Ele é feito dentro de si a partir desse jeito que a gente tem necessidade de tudo. Não sei se te respondi assim, ele é feito uma vez na semana. A gente troca com professores auxiliares nela, eu mando para elas, né? Assim, todas ajudam nisso, sempre participando desse processo e a gente manda para coordenação e se tiver alguma ajuda também, né? (P2)

Os planos de aula são realizados semanalmente, existem no período da manhã é o período intermediário integral. O Projeto realizado, primeiro era separado, o Infantil 5 era somente a horta e o infantil 4 pela composteira e confesso que não são todos que tem a lida e eu precisei me aprofundar sobre, para que ele acontecesse e a horta necessita de muito cuidado, tem que ser um espaço limitado, com supervisão e continuidade. Por isso a conexão entre os dois níveis, para ter uma continuidade e é desafiador mexer na horta, pois eu enquanto pessoa e profissional preciso saber para poder passar conhecimento, e esse ano comecei a ter mais aprofundamento. Eu pesquisei, fui atrás de pessoas que tem essa experiência, desde criança e esses dois funcionários aqui da escola me ajudaram. Tem preparação para ir lá, fazemos uma assembleia antes de ir, eu faço convites, nem todas as crianças gostam, tem crianças que só querem olhar, andar... e tem outras que querem de fato saber como é e o que acontece com uma planta, porque para a criança é muito difícil essa questão de tempo, de ciclo, então precisa ter continuidade porque se não o trabalho se perde. E a ligação que a gente tem com a natureza, na questão do Projeto Horta, é com a alimentação, linguagem da comida, então tem uma conexão aí, alimentos orgânicos que elas plantam para que eles possam ingerir depois. Então essa é função do nosso projeto. (P3)

Questionadas sobre quais são os pontos que mais te identificam com a proposta pedagógica,

Eu acho que é esse olhar para criança, de a gente não estar presa em um livro, ter o contato com as artes, com a natureza. Para mim, uma das coisas que eu mais me identifico, é isso de a gente estar mais preocupado com o desenvolvimento integral da criança. De olhar para ela como um indivíduo único, um indivíduo que está relacionado com outras crianças e não é a obrigação de dar a criança de ter que aprender a ler, a escrever a copiar. Uma alguma coisa, que a coordenadora sempre fala, é principalmente nesse começo da Educação Infantil é proporcionar um cotidiano rico que ela aprenda a se relacionar, com as outras crianças e com os adultos. (P2)

Sobre o pensamento se os docentes são, ou não, capazes de estabelecer em sua prática a relação da criança com a natureza considerando a estrutura proporcionada pela escola? Conte alguns desses encaminhamentos oferecidas pelos docentes.

Sim. Ah sim, nossa se você não conseguir a partir dessa estrutura, vai ficar bem difícil, (risos) porque na outra escola que eu trabalhava antes de vir para cá, já tinha uma abordagem mais para Reggio, mas ela não tinha

espaço. Então, aqui se prioriza, inclusive o espaço externo, mais do que o espaço interno, mas para isso é claro que a gente tem esse projetar. Até falando pessoalmente, no começo eu tinha muitos questionamentos, fazer os pequenos grupos e querer fazer na sala, por ser uma questão cultural e era uma coisa difícil de pensar, eu não tinha acesso a um quintal assim, e até uma das coisas que a coordenação sentiu falta foi do meu planejar de propostas do lado de fora. Então, a gente vê né? Eu não sei se você sabe, mas temos um rodízio de espaços, né? E que antes de uma semana que a gente faz o planejamento, é disponibilizado essa tabela, a partir daí que a gente pode fazer o planejamento. Então a gente planeja a partir do espaço que eu tenho, por exemplo: Naquele dia vai ser o parque já leu aí meu planejamento vai ser lançado no espaço a partir do espaço, por exemplo: eu vou fazer um contexto de comidinha, vou trazer potes, elementos da natureza, vou lá no azulejo na parede, fazer uma pintura com aquarela. Então assim, a gente já pensa que a gente vai fazer nessa relação com o ambiente externo, né? Tem muito disso, que é priorizar elementos da natureza mesmo, ou, reciclar objetos e alimentos que a gente já tem mesmo. (P2)

Aqui temos o privilégio, eu acho que aqui é muito bem estruturado, um espaço que favorece esse trabalho, não só com a linguagem da natureza, mas com todas, porém acho que em outros locais dependendo de como a professora exerce essa função ela consegue, mesmo que seja mais restrito. (P3)

A própria linguagem corporal das crianças, na verdade tudo, porque nós temos os 4 eixos então um deles é a natureza, e isso implica que todos os dias eles tenham contato, seja ele simbólico ou em uma proposta direcionada, então isso é uma coisa que acontece todos os dias, nem nos dias de chuva, não tem como não acontecer. (P3)

Por fim, a sua concepção de gestão escolar da instituição e quais são os principais desafios hoje de sua prática?

Desafios enquanto área, enquanto pedagogia, enquanto Educação Infantil é que é construir ferramentas de gestão, que ajudem coordenadores, direção a monitorar o que está acontecendo, quanto de implementar estratégias que efetivem mudanças. Um desafio do trabalho, que sinto na função como coordenadora, é garantir que todas as crianças, dessas turmas que eu acompanho diretamente, tenham acesso a um padrão mínimo, sabe? Que esse projeto educativo se efetive na sua experiência educativa, e a forma que eu vou encontrando para atender para todas não pode depender das competências individuais de uma professora sozinha, se a professora da conta, se a professora não dá conta, essa professora precisa de mais ajuda, essa professora precisa de menos ajuda, assim não podemos, enquanto gestão e coordenação, confiar como se fosse algo que dependesse somente no sujeito, não precisa ser uma construção realmente de todas. Então, a forma que a gente vem pensando isso é a partir do acompanhamento das professoras no cotidiano, sempre circular, conversar, estar ciente acompanhar e ter uma metodologia de acompanhamento, com momentos quinzenais individuais e nessas reuniões vamos seguindo uma organização, de realmente pensar sobre o projeto, fazer uma análise dos registros de observações para fazer a construção de documentações pedagógicas coletivamente, fazer acompanhamento das crianças, processos formativos muito particulares de cada um, Com todo grupo é todas as segundas-feiras a noite, temos formação com um tema amplo ou para organização de semestre, cronograma, quanto na outra segunda-feira, quinzenalmente, setorial com professoras do nível, que se reúnem para pensar, dialogar, realizar projetos de pesquisa e sobre questões pertinentes

ao nível, garantindo dessa forma a construção de uma e rede de pensamento, compartilhamento de ideias. E isso vai ganhando força e ampliação. (Coordenação)

A criança protagonista com um professor protagonista tem ampliada constantemente as suas possibilidades de aprendizagens. Levando em conta, segundo Moraes (2015), o espaço, recursos e mobiliários adequados aos propósitos dos processos educacionais e das finalidades de caráter transdisciplinar pretendidas, espaços facilitadores de diálogos, de participação e dos processos cooperativos. Assim, compreende a natureza e seus elementos um caminho para se materializar no espaço escolar como terceiro educador, uma prática docente na perspectiva complexa e transdisciplinar.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A presente pesquisa, se torna relevante ao grau em que estima manifestar à comunidade educativa um caminho para corporificar na Educação Infantil uma prática docente, complexa e transdisciplinar, que (re)conecte a criança à (sua) natureza e todos os demais sistemas de vida que compartilham essa Terra Comum. A escola pesquisada compactua desse mesmo princípio, firmando um projeto educativo sólido a esse propósito, e ao abrir as portas para a pesquisa acadêmica nessa temática permite essa avaliação.

A relação da criança com a natureza no espaço de Educação Infantil foi contemplada a partir de uma prática docente consciente da proposta política pedagógica institucional. A proposta abarca a concepção do Espaço como terceiro educador, ampliada nessa pesquisa aos elementos naturais, em uma perspectiva de macro e micro experiência. A escola possui um vasto espaço, nomeado como quintal de área verde, árvores, gramas, morros e animais moradores naturais do espaço. Além desse espaço, potente de aprendizagem e de desejo biofílico de bem-estar, de encontro com a sua natureza, o local interno abarca a materialização dos elementos em ambientes educativos e de manutenção com a relação com a natureza, seja pela transparência que viabiliza a manutenção sensorial ao externo, como também dos elementos como recursos pedagógicos, lúdicos e estéticos.

Os documentos analisados e construídos coletivamente permitem que a relação seja efetivada e ainda articulem projetos transdisciplinares. Para tamanha articulação e projetura, foi compreendido a formação continuada como prioridade para a gestão e direção para a efetivação do projeto educativo. Os documentos legais, em foco a BNCC (BRASIL, 2018), como abordado nessa pesquisa, possui como eixos estruturantes as brincadeiras e as interações; a escola referida inclui mais dois, a arte e a natureza. Logo, com as ausências documentais, há brechas institucionais para essa relação.

A relação da criança com a natureza foi relacionada fortemente à educação ambiental, mas trouxe as experiências com a natureza remetidas a infância dos professores. Há uma aproximação entre o campo afetivo e o campo profissional na relação a ser (ou não) estabelecida enquanto proposta pedagógica, mas necessitada enquanto alguém que teve a experiência, de desejar o mesmo.

O campo da temática entre a relação da criança com a natureza ainda é frágil e sem demarcações claras nos documentos legais, mas esse mesmo campo tem docentes que tiveram, ali na infância, a sua relação estabelecida, e que agora como adultos lutam pela garantia da mesma infância vivida a partir da natureza, de seus espaços e materialidades impulsionem desconstrução, apontada por Tiriba (2021), da ideia de uma vida escolar entre paredes e estendida a todo este modelo nefasto.

A Educação Infantil exige uma prática docente que acolha a natureza da expansividade e a liberdade de ser criança na natureza. Docentes que tenham rejeição à domesticação dos corpos, do emparedamento, da hiper sistematização e do produto. Mas que sejam vividas experiências ótimas, processos de alegria, de pulsão de vida e de sensibilidade criativa aos desejos do corpo.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso 22 set 2022.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1981. 141 p.

ARRUDA, E.P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Emrede - Revista de Educação A Distância**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Associação Universidade em Rede. <http://dx.doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>.

BACHELARD, G. **A epistemologia Lisboa**. 70 ed. 2000.112p.

BACHELARD, G. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989. 57 p.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2004.133p.

BERAZA, M.A.Z; CERDEIRIÑA, M.A.Z; MARTÍNEZ, J.I.J. **Educación Inicial y territorio: el desafío de unas escuelas infantiles bien integradas en su entorno**. Rosário: Homosapiens, 2016. 194 p.

BOFF, L. **Ecologia: grito da terra grito dos pobres: dignidade e direitos da Mãe Terra**. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.488p.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.199p.

BOTELHO, L.L.R; CUNHA, C.A.C.A; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Eletrônica Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011.

BRASIL. [(Constituição1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 12 de jun. de 2022.

BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-289. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (1999). 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**. Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília. 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. 2006.

CARVALHO, I.C.M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre Educação Ambiental popular e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 43-51, 2001. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2016/07/qual-educacao-ambiental-elementos-para-um-debate-sobre-educacao-ambiental-e-extensao-rural/>. Acesso em: 02 maio 2022.

CEPPI, G; ZINI, M. **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para a Educação Infantil. 1.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.160p.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.57p.

CHAER, G; DINIZ, R; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COHEN, B J.; RONNING, W. Aprendizagem baseada no lugar: utilização da natureza na educação de crianças pequenas em áreas rurais na Noruega e na Escócia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 393-418, set.-dez., 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DORNELLES, L.V. **Infância que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.112p.

ELALI, G.A O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em Educação Infantil. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 309-319, ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2003000200013>.

FLORES, M. L. R.; TIRIBA, L. A Educação Infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 157, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p157. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2422>. Acesso em: 4 fev. 2023.

FOCHI, P.S. **A documentação pedagógica como estratégia para construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. 347 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>. Acesso em: 01 maio 2022.

FONTELLES, M.J *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Autêntica, 2003.

GALLO, S. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 10 jun. 2017.

GARCIA, D.C.F; GATTAZ, C.C; GATTAZ, N.C. A Relevância do Título, do Resumo e de Palavras-chave para a Escrita de Artigos Científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 1-9, jun. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac2019190178>.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.176p.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 220p.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11. Ed. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.53p.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 284p.

LEVAI, L. F. **Ética ambiental biocêntrica: pensamento compassivo e respeito à vida.** In: ANDRADE, S (org.). *Visão abolicionista: ética e direitos animais.* São Paulo: Libra Três, 2010.

LOPES, A.L.M; FRACOLLI, L.A. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 771-778, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-07072008000400020>.

LOUV, R. **A última criança da natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.400p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MATIELLO, A.M *et al.* Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental. **Cidades, Comunidades e Territórios**, [S.L.], n. 34, p. 133-149, jun. 2017. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). <http://dx.doi.org/10.15847/citiescommunitiesterritories.jun2017.034.art10>.

MATURANA, H. **El sentido humano.** Chile: Dolmen Ediciones, 1994.

MATURANA, H. VARELA, F. **A Árvore do conhecimento.** Campinas: Psy, 1995.

MATURANA, H. VARELA, F. **De máquinas e seres vivos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA., Humberto **Emoções e linguagem na educação e na política /** Humberto Maturana; tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. **Revisão integrativa:** método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.

MENDONÇA, R. **A Natureza Como Educadora:** Transdisciplinaridade e Educação Ambiental Em Atividades Extraclasse. 2. ed. rev. São Paulo: Aquariana, 2013.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, M. C. **Paradigma Educacional Ecológico** – Por uma nova ecologia da aprendizagem. 1. Ed. Rio de Janeiro: Wak,2021.

MORAES, M.C. **Transdisciplinaridade e ecoformação:** um novo olhar sobre a educação. /direção Saturnino de la Torre; coordenação Maria Antônia Pujol, M. Cândida Moraes. 1 ed. São Paulo: TRIOM, 2008.

MORAES, M.C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. São Paulo: Papirus, 2015.

MORAES, M.C; TORRE, S.I. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus.1. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, E. **Epistemologia da Complexidade**. In: SCHNITMAN, D. F. Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. **Ética do Sujeito Responsável**. In: CARVALHO, E. A. et al. Ética, Solidariedade e Complexidade. São Paulo: Palas Athena, 1998.

MORIN, Edgar, 1921- **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8 a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom. 2001.

O COMEÇO da vida. Direção: Estela Renner. Produção: Estela Renner, Marcos Nisti, Luana Lobo. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2016. 1 DVD (90 min).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., & FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação: A Perspectiva Educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

PENA-VEGA, A. A consciência da incerteza: os desafios de uma política de terra-pátria. **Eccos – Revista Científica**, [S.L.], n. 57, p. 1-18, 1 jul. 2021. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n57.20271>

PENA-VEGA, A; PETRAGLIA, I. As incertezas como narrativa do imprevisível: o real e o incompleto. **Polyphonía**, [S.L.], v.31,n.1, p 104-124, 2020. <http://dx.doi.org/10.5216/RP.v31i1.66949>

ROSA, Mariana. **Natureza e escola: percepções infantis e currículo**. In: SILVA, Aida Maria Monteiro, TIRIBA, Léa Direito ao ambiente como direito à vida: Desafios para a educação em direitos humanos. 1 ed -São Paulo: Cortez, 2014.

SAHEB, Daniele. **A educação socioambiental na formação em pedagogia**. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/21472>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SAHEB, Daniele. **Os saberes socioambientais necessários à educação do presente e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade**. 2013. 228 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski. Infância e experiências em Educação Ambiental: um estudo da prática docente na Educação Infantil. **Revista Lusófona de Educação**, [S.L.], v. 1, n. 43, p. 59-74, 2019.
<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle43.04>.

SANTOS, Z.C.W.N. **Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil**. 2016. 231 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016. Disponível em:
<https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/2328>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das Correntes em educação ambiental**. In: M. SATO; I. C. M. CARVALHO (org.). Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed. p. 17-45, 2005.

SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: SBP; 2019. Disponível em:
https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen_.pdf
 acesso em: 21 de outubro de 2021.

SCHAEFER, K. B. ; TIRIBA, L. ; SANTOS, Zemilda C. W. N. NA CONTRAMÃO DA BNCC: DO EMPAREDAMENTO AO LIVRE BRINCAR, EM BUSCA DE PEDAGOGIAS BIOFÍLICAS. In: **40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021**. Resumo Expandido - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

SCHIAVON, S.H. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores: uma discussão metodológica**. 2015. 95 f.. Dissertação (Mestrado em Educação), Orientadora: Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

SILVA, Aida Maria Monteiro, TIRBA, Léa **Direito ao ambiente como direito à vida: Desafios para a educação em direitos humanos**. 1 ed -São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Ana Tereza Reis da. **Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, Curitiba, UFPR, n.18, p. 95-104, jul/dez. 2008.

SILVA, C.V.M ; SODRÉ, L.G.P. AS CRIANÇAS DO CAMPO E SUAS VIVÊNCIAS: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 37, n. 103, p. 361-376, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017176065>.

SILVA, F.D.A; CUNHA, A.M.O. Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em meio ambiente. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 22, n. 4, p. 1013-1026, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160040011>.

SILVA, J.B; SILVA, A.P.S. Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na Educação Infantil. **Revista Latinoamericana de Psicologia**, [S.L.], v. 45, n. 3, p. 349, 4 jan. 2014. Fundacion Universitaria Konrad Lorenz. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v45i3.1478>.

SIMAS, R. R. L.; BEHRENS, M. A. **Paradigmas pedagógicos contemporâneos: tecendo práticas diferenciadas e inovadoras**. Dialogia, São Paulo, n. 31, p. 179-186, jan. /abr. 2019.

SINGER, Helena. **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola** / Helena Singer (org.). — São Paulo: Moderna, 2015. — (Coleção territórios educativos; v. 1)
SOUZA, M.T; SILVA, M.D; CARVALHO, R.I. Integrative review: what is it? how to do it?. **Einstein (São Paulo)**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

TIRIBA, L. **Educação Infantil Como Direito E Alegria**: Em Busca De Pedagogias Ecológicas, Populares E Libertárias. 2º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

UNICEF, **Dicas e orientações para proteger sua família durante a pandemia de covid-19**. Brasília: UNICEF, 2020. [Acesso em outubro de 2020]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/covid-19-perguntas-frequentes>.

UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Produção Editorial, **CENPEC educação**, 2021.

URSI, E. S. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório**: revisão integrativa da literatura. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

VASCONCELLOS, T. Crianças em trilhas na natureza: jogos de percurso e reencantamento. **Revista do Departamento de Psicologia. Uff**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 143-162, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-80232006000200011>.

WOODS.P . La Escuela por Dentro. **La Etnografia en la Investigación Educativa**. Barcelona. Paidós/MEC. (Trad. cast., ed. orig.:1986).

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANON, S. **Educando na natureza**.1. ed. São Paulo: Ecofuturo, 2018.

APÊNDICE A – ORIENTAÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP)

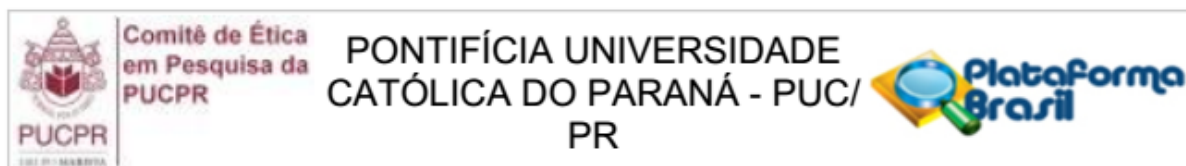


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A relação da criança e natureza na educação infantil: um olhar complexo e transdisciplinar da prática docente.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 8			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Lorena Paschoal			
6. CPF: 058.409.719-01	7. Endereço (Rua, n.º):	Arco FAZENDINHA ap 103 CURITIBA PARANA	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 41998168757	10. Outro Telefone:	11. Email: lorenacrt@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: 27/04/2022 Assinatura <i>Lorena Carla R. P. Paschoal</i>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: 13. CNPJ: 14. Unidade/Órgão: ASSOCIACAO PARANAENSE DE CULTURA - 76.659.820/0003-13 APC			
15. Telefone: (41) 3271-1397	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: CPF: 733.168.069-20 Cesar Candiottto Cargo/Função: Decano EEH Data: // 25/04/2022 Assinatura <i>Cesar Candiottto</i> Prof. Dr. Cesar Candiottto Decano Escola de Educação e Humanidades			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A relação da criança e natureza na educação infantil: um olhar complexo e transdisciplinar da prática docente.

Pesquisador: Lorena Paschoal

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58171322.1.0000.0020

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PARANAENSE DE CULTURA - APC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.469.425

Apresentação do Projeto:

Extraído do arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1930206.pdf" postado em 28/05/2022.

Apresenta-se o desenho da pesquisa, sendo ela de natureza qualitativa, tem o objetivo principal analisar a prática docente em Educação Ambiental a luz da complexidade e transdisciplinaridade como potencializadora da relação da criança com a natureza na Educação Infantil de uma escola privada de Curitiba-PR. Para tanto, utiliza-se a seguinte organização metodológica: a) pesquisa bibliográfica, embasada na Educação Ambiental e na teoria da complexidade, que busca embasamento teórico em autores como: Bachelard (1989), Louv (2016), Maturana (1994), Mendonça e Neimam (2013), Moraes (1997), (2004), (2007) e (2010), Morin (2011), (2015), (2017), (2019) e (2020), Tardif (2010), Tiriba (2010) e (2021), Tuan (1983) a fim de ampliar a reflexão sobre a relação da criança e da natureza e a prática docente na Educação Infantil. b) Pesquisa documental, que compete a exploração dos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC/BRASIL, 2018) e os documentos norteadores da instituição, como: Projeto Político Pedagógico (PPP), planos de aula e documentação pedagógica. c) Pesquisa de campo, em uma instituição de Educação Infantil privada de Curitiba-PR, tendo como sujeitos de pesquisa, professores de EI, coordenação pedagógica e direção, com instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada e o questionário. d) Análise de dados.

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

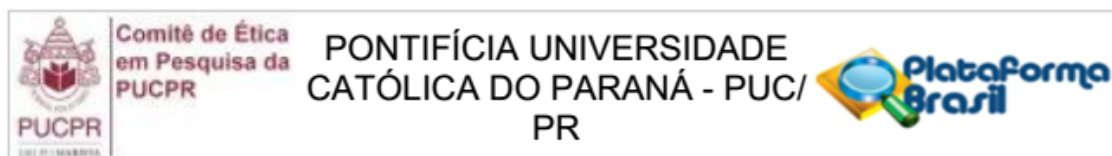
UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 5.469.425

Critério de Inclusão:

-Atuar na regência da Educação Infantil na escola pesquisada, sendo um representante por nível, bem como atuar na coordenação pedagógica e na direção, lotados na Educação Infantil de uma instituição privada do município de Curitiba-PR.

Critério de Exclusão:

-Não atuar no segmento da Educação Infantil da escola pesquisada.-Recusa em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Objetivo da Pesquisa:

Extraído do arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1930206.pdf" postado em 28/05/2022.

Objetivo Primário:

O objetivo geral compete analisar a prática docente em Educação Ambiental a luz da complexidade e transdisciplinaridade como potencializadora da relação da criança com a natureza na Educação Infantil de uma escola privada de Curitiba-PR.

Objetivo Secundário:

Sendo os objetivos específicos: identificar a concepção docente de Natureza, Transdisciplinaridade e Complexidade; Descrever as experiências das crianças na natureza como promotoras de aprendizados embasados nos documentos reguladores para a Educação Infantil (BNCC) e documentos norteadores da instituição (PPP e plano de aula) e apontar saberes, construtos e fundamentos sobre Educação Ambiental a luz da complexidade e transdisciplinaridade que possam subsidiar a formação docente na educação básica

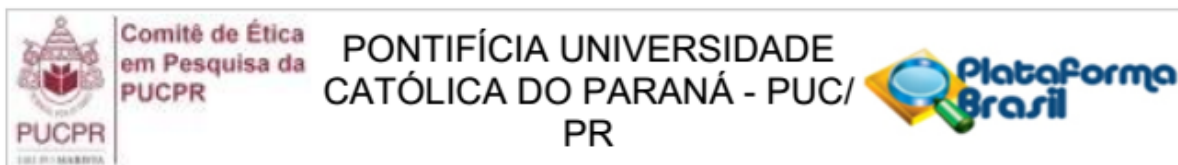
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Extraído do arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1930206.pdf" postado em 28/05/2022.

Riscos:

seguintes desconfortos podem ocorrer na participação, tais como possibilidade de constrangimento ao responder a entrevista; desconforto por expor alguma fragilidade da instituição pesquisada, por conta do vínculo estabelecido neste espaço. Para diminuir este impactos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas: os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, o entrevistado estará livre para desistir da entrevista a qualquer momento sem prejuízos para si ou para a unidade na qual exerce suas funções, e, será informado sobre isso. Bem como, terá livre arbítrio para responder parcialmente ou integralmente a

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 5.469.425

entrevista/questionário propostos na pesquisa.

Benefícios:

Há a possibilidade de compartilhamento das experiências e práticas pedagógicas, a largo alcance, como a promoção da reflexão da própria prática docente e institucional. Uma vez que os participantes poderão acessar gratuitamente os resultados e saberes da pesquisa, utilizá-los como construtos e fundamentos sobre Educação Ambiental a luz da complexidade e transdisciplinaridade sendo estes subsídios para formação docente na educação básica no segmento da Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apesar de não ter sido informado de forma clara, acredita-se ser este o projeto de uma dissertação de mestrado. Porém, o Programa não foi informado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ver "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

A recomendação dada na versão 1 e na versão 2, identificar o projeto de pesquisa, não foi acatada e ela se mantém.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na versão anterior foi recomendado que fosse inserida a identificação do projeto e isso poderia ser feito adicionando uma capa. A pesquisadora adicionou um texto informando motivações pessoais e o objetivo da pesquisa. Mas a recomendação não foi atendida, já que a identificação do projeto, que poderia ser na forma de uma capa, se refere a informar a finalidade (se é um TCC, dissertação de mestrado, tese, Pibic, por exemplo) e a origem (qual o curso, disciplina, Programa de Pós-Graduação). Porque é importante informar isso e de preferência no início do projeto. Porém, isso é uma recomendação, não uma pendência.

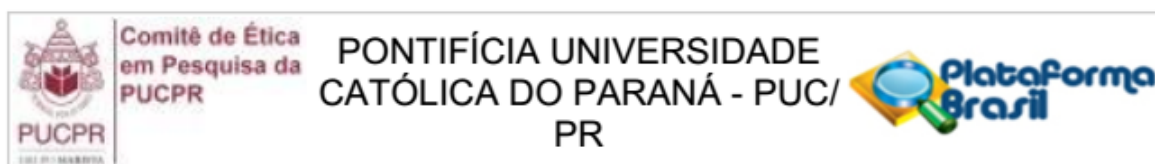
Nesta versão foi postada a carta resposta às pendências. Havia ainda duas pendências da versão anterior:

1)Cronograma: O cronograma foi alterado para que a coleta de dados não ocorra antes da aprovação pelo CEP. Pendência resolvida.

2)TCLE: Havia a necessidade de corrigir a fragmentação do TCLE em quatro páginas e de redigir de forma mais clara o item participação no estudo. Essas ações foram realizadas. Pendência resolvida.

Diante do exposto, o Comitê de Ética da PUCPR, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466/2012 e na Resolução CNS no 510/2016, manifesta-se pela aprovação do

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155			
Bairro: Prado Velho	CEP: 80.215-901		
UF: PR	Município: CURITIBA		
Telefone: (41)3271-2103	Fax: (41)3271-2103	E-mail: nep@pucpr.br	



Continuação do Parecer: 5.469.425

projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

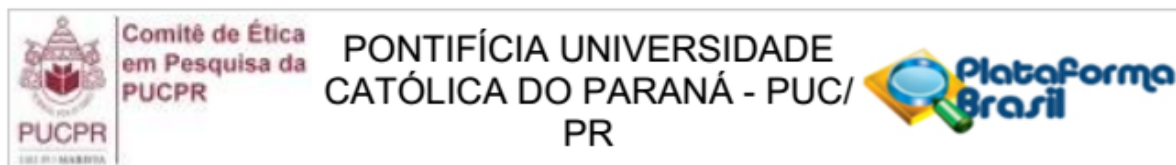
Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê.

Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1930206.pdf	28/05/2022 17:47:17		Aceito
Parecer Anterior	Carta_resposta_Lorena_Paschoal.pdf	28/05/2022 17:39:49	Lorena Paschoal	Aceito
Cronograma	Cronograma_Lorena_Paschoal.pdf	28/05/2022 17:16:45	Lorena Paschoal	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_de_Lorena_Paschoal.pdf	28/05/2022 17:16:21	Lorena Paschoal	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_Maiores_de_18_anos_Lorena_Paschoal.pdf	28/05/2022 17:14:09	Lorena Paschoal	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Lorena_Paschoal.pdf	25/04/2022 09:49:38	Lorena Paschoal	Aceito
Outros	Questionario_Lorena_Paschoal.pdf	23/04/2022 15:19:56	Lorena Paschoal	Aceito
Outros	Entrevista_Lorena_Paschoal.pdf	23/04/2022 15:19:30	Lorena Paschoal	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCUD_Lorena_Paschoal.pdf	23/04/2022 13:15:29	Lorena Paschoal	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	instituicao_Lorena_Paschoal.pdf	23/04/2022 13:15:04	Lorena Paschoal	Aceito

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 5.469.425

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 14 de Junho de 2022

Assinado por:
Ana Carla Efig
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** nep@pucpr.br

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.

Prezado (a) professor(a) da Educação Infantil:

Convido você a contribuir com a coleta de dados, por meio deste questionário, para a construção da dissertação de Mestrado da Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal, sob orientação da Profa. Dra. Daniele Saheb Pedroso. A referida mestranda está vinculada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e sua atual pesquisa intitula-se “*A relação da criança e natureza na educação infantil: um olhar complexo e transdisciplinar da prática docente*”.

A sua participação é muito valiosa para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Muito obrigada!
Curitiba/2022

Questionário

1. Identificação:

a) Qual é a sua formação inicial? Em qual instituição ela foi realizada? Em que ano ela foi concluída?

b) Possui especialização? Se sim, qual?

c) A quanto tempo atua na área da Educação Básica? E no segmento da Educação Infantil?

d) Em sua formação continuada, já participou de alguma formação relacionada a criança e natureza? Se sim, você considera que a formação favoreceu em sua prática docente?

2. Nas perguntas a seguir, assinale um número de 1 a 5, partindo da seguinte referência:

1. Discordo totalmente.
2. Discordo parcialmente.
3. Concordo parcialmente.
4. Concordo totalmente.
5. Não se aplica.

a) Você acredita que sua instituição de trabalho proporcionou momentos de formação, que tem preparados para atuar como professor(a) regente?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b) Você já teve contato com o Projeto Político Pedagógico da escola?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c) Você participa de momentos formativos com os demais profissionais da escola?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

d) Você acredita que o ambiente natural, aliado à prática e convívio social, são potencializadores da aprendizagem na Educação Infantil?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

e) Na sua opinião, é possível potencializar a relação da criança com a natureza na Educação Infantil?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

f) Você valida que a estrutura física potencializa essa relação da criança com a natureza?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Como?

g) Possui soberania para determinar o local que as propostas pedagógicas serão realizadas a partir dos ambientes da escola?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

h) Você acredita ser possível que diferentes campos de experiências sejam vivenciados na (ou/e) com a natureza?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

i) No seu entendimento, no trabalho com crianças da Educação Infantil, se faz necessário proporcionar momentos que dialoguem com as incertezas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

j) Na sua prática, você cria momentos de diálogo e discussões em grupo que possibilitem tomada de decisões coletivas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

k) Você acredita que o ambiente escolar, pode favorecer o processo de ensino aprendizagem, sendo um terceiro educador?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

l) Você concorda que a relação do(a) professor(a) com a natureza impacta a relação que seus alunos terão a partir de sua prática docente?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

m) A área externa da escola faz parte das propostas pedagógicas e prática docente?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

n) Você faz uso de elementos naturais nas propostas pedagógicas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

APÊNDICE D – INDICADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dimensão	Aspectos	Indicador
<u>POLÍTICA</u>	DEMOCRACIA	São promovidos espaços participativos (assembleia, roda de conversa, etc.), nos quais as crianças podem manifestar seus desejos e tomar decisões coletivamente.
		As crianças são estimuladas a resolverem os conflitos por meio do diálogo.
	CIDADANIA	Busca conjunta de soluções para problemas do cotidiano que ocorrem no ambiente escolar.
		O respeito entre os pares é estimulado no ambiente escolar (respeitar a fila, esperar a sua vez, etc.).
	COOPERAÇÃO/SOLIDARIEDADE	São realizadas atividades em grupo.
		São realizadas atividades, nas quais as crianças precisem compartilhar brinquedos, lanche, material, etc. (lanche coletivo, dia do brinquedo, entre outras).

APÊNDICE E – PAUTA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

TEMA GERAL: A RELAÇÃO DA CRIANÇA E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR PARA A PRÁTICA DOCENTE.

OBJETIVOS PARA O INSTRUMENTO: Descrever as experiências das crianças na natureza, como promotoras de aprendizagens, embasados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular e apresentar caminhos para uma prática docente que promova a relação da criança com a natureza, a luz da complexidade e transdisciplinaridade, na Educação Infantil.

Dimensão ecossocial e planetária		
Aspectos da perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento humano	Indicadores	Presença / ausência
Sentir / Pensar / Agir	Conhecer e cuidar do meio ambiente.	
Indivíduo / Natureza / Sociedade	Conhecimento, compreensão e aprendizagem de atitudes de respeito, cuidado, sustentabilidade e compromisso com a vida e meio ambiente físico.	
Pensamento complexo / Nível de realidade e percepção/ Lógica ternária	Aspectos interdisciplinares: economia, ecologia, política, sociologia...	
Autoformação / Ecoformação / Heteroformação	Aprender a viver / conviver.	
	Conhecimento e desenvolvimento de habilidades sociais.	
Criatividade / Responsabilidade / Solidariedade	Estimulação de atitudes de colaboração e cooperação.	

APÊNDICE F – GUIÃO DE ENTREVISTAS

Pesquisadora: Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal

Orientadora: Daniele Saheb Pedroso

A entrevista se inicia com o agradecimento, explicando o objetivo da entrevista, solicitação do uso do gravador apenas de áudio, esclarecendo que não será utilizada gravação de imagem. Apresentar um apanhado geral do problema de pesquisa, seu objetivo geral e sua ligação com a entrevista que se inicia.

Objetivo geral: analisar a prática docente, a luz da complexidade e transdisciplinaridade, como promotora da relação da criança com a natureza na Educação Infantil de uma escola privada de Curitiba-PR.

Objetivos específicos: a) Identificar a concepção docente de Natureza, Transdisciplinaridade e Complexidade dos professores; b) Descrever as experiências das crianças na natureza, como promotoras de aprendizagens, embasados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular; c) Apresentar caminhos para uma prática docente que promova a relação da criança com a natureza, a luz da complexidade e transdisciplinaridade, na Educação Infantil.

Consentimento informado, oralmente, podendo o entrevistado desistir em qualquer momento. Garantir privacidade e anonimato na análise e apresentação dos resultados e a destruição dos dados após conclusão da dissertação.

BLOCOS	OBJETIVOS DO BLOCO	PERGUNTAS DE RECURSO E OBSERVAÇÕES
BLOCO 1 Direção	Obter dados a respeito da trajetória da escola e da direção com a construção do espaço e a organização escolar.	1- O que despertou o desejo por ter uma escola? Qual sua trajetória profissional? Qual você acredita ser o seu princípio da instituição? 2- Quais são os pilares da proposta pedagógica? 3- Como foi construído o Projeto Político Pedagógico da escola? Quais são as potencialidades e as fragilidades na sua instituição? 4- De que maneiras as famílias são envolvidas no cotidiano escolar? 5- De que forma você acredita que as

		aprendizagens significativas se consolidam na sua escola?
BLOCO 2 Gestão escolar	Obter dados a respeito da trajetória da escola da coordenação, organização pedagógica e formação dos professores.	1- Como foi sua entrada na escola? Qual sua trajetória profissional? Qual você acredita ser o seu diferencial para a instituição? 2- Você participou do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Como foi? 3- Qual a sua concepção de gestão escolar? Quais são os principais desafios hoje de sua prática? 4- Como a escola prevê a formação continuada dos professores? 5- Quais as formações julgam mais necessárias na atualidade?
BLOCO 3 Instituição	Perceber de que forma a instituição está organizada, como sua proposta está consolidada, e identificar como a escola reconhece o terceiro educador e potencializador na relação da criança com a natureza.	1- Qual acredita ser o diferencial da instituição diante as demais? 2- De que forma ocorre o protagonismo infantil? 3- Como são feitas as documentações pedagógicas? 4- De que forma você acredita que a relação com a natureza pode contribuir para a consolidação de aprendizagens significativas? 5- Quais são os espaços com maior potencialidade de aprendizagens e saberes da instituição?
BLOCO 4 Professores	Obter informações sobre a capacitação docente, formação e o trabalho que desenvolvem	1- Como ocorre o processo de elaboração dos planos de aula? De que forma a coordenação acompanha esta construção? 2- Quais são os pontos que mais te identificam com a proposta pedagógica? 3- De que forma ocorre a formação dos professores? As julga validas para a sua prática? Por quê? 4- Você acredita que os profissionais são capazes de estabelecer em sua prática a relação da criança com a natureza considerando a estrutura proporcionada pela escola? Conte alguns desses encaminhamentos oferecidas pelos docentes.
BLOCO 5	Identificar concepção de natureza e a	1- O que é natureza para você? 2- Você acredita que essa natureza pode contribuir para

Professores	presença da complexidade e transdisciplinaridade na instituição.	o processo de desenvolvimento infantil? Como? 3- De que forma é possível proporcionar momentos que dialoguem com diferentes campos de experiências? 4- De que maneira é possível trabalhar com a ética, solidariedade, responsabilidade social e ecológica, na Educação Infantil? 5- Você considera importante compreender a realidade da criança, dentro e fora da escola? De que forma isso é possível? 6- As crianças apresentam postura de cuidado e vínculo afetivo com o ambiente que estão inseridas?
--------------------	--	---

APÊNDICE G – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pág. 1/3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “A relação da criança e natureza na educação infantil: um olhar complexo e transdisciplinar da prática docente” que tem como objetivo analisar a prática docente em Educação Ambiental a luz da complexidade e transdisciplinaridade como potencializadora da relação da criança com a natureza na Educação Infantil de uma escola privada de Curitiba-PR. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque os aspectos culturais, da cultura local e mundial, impactam drasticamente a educação. A nível mundial, fomos acometidos pela pandemia motivada por um novo Coronavírus, nomeada de Covid-19 e que teve a educação extremamente impactada na sua prática pedagógica. Logo, a temática se justifica pelo caráter de extraordinariedade do momento, em que veio à tona a necessidade de uma escola repensada meticulosamente para a sua reocupação e um porvir, porém, com o olhar a luz da complexidade e da transdisciplinaridade, compreendendo a necessidade de práticas potencializadoras entre a criança e natureza.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será a partir de um questionário, e de entrevista semiestruturada, realizadas pelo pesquisador desta pesquisa individualmente. As entrevistas, de forma presencial, terão abordados temas que envolvem a formação docente, prática docente, e organização pedagógica, destacando que, caso autorizado pelo participante, será gravado somente o áudio, utilizada apenas para a transcrição e posteriormente deletadas. O tempo estimado da entrevista será no máximo de duas horas. O questionário será enviado ao corpo docente, e receberá um prazo de duas semanas para o retorno, o tempo estimado de resposta é de 20 a 30 minutos.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, a pesquisa não oferece benefícios direto, mas sendo um participante, pode esperar alguns benefícios indiretos, tais como: possibilidade de compartilhar suas experiências e práticas pedagógicas, podendo assim, refletir sobre sua própria prática. Os participantes poderão acessar gratuitamente os resultados da pesquisa, utilizá-los como material base para a elaboração de seus planos de aula e formações pedagógicas. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como possibilidade de constrangimento ao responder a entrevista; desconforto por expor alguma fragilidade da instituição, por conta do vínculo estabelecido. Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas: os dados obtidos serão mantidos em sigilo, o entrevistado estará livre para desistir da entrevista a qualquer momento sem prejuízos para si ou para a unidade na qual exerce suas funções, e, será informado sobre isso. Bem como, estará livre para responder parcialmente a entrevista/questionário.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição de informação em qualquer formato que possa indicar sua identidade.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas

RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso tenha despesas decorrente da participação nesta pesquisa, como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: depósito em conta bancária.

Caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal e Daniele Saheb Pedroso, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e com eles você poderá manter contato pelos telefones (41) 998168757 (41)3239-2052 e/ou através de seus respectivos e-mails lorenacrtp@gmail.com e/ou daniele.saheb@pucpr.br

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas.** Entendo que, caso queira, poderei solicitar uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do responsável pelo participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de ____ de ____.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Autorizo o uso da imagem e/ou do áudio para fins da minha pesquisa, sendo seu uso restrito aos pesquisadores diretamente envolvidos nela para gravação e análise, de modo que, ao final da pesquisa deverá ser deletados de instrumentos de mídia ou de qualquer outro que conserve o áudio e/ou imagem.

Assinatura do responsável pelo participante
da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

RÚBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

APÊNDICE H – TCUD

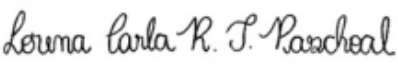
Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Nós, Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal e Daniele Saheb Pedroso, abaixo assinado(s), pesquisadores envolvidos no projeto de título “A relação da criança e natureza na educação infantil: um olhar complexo e transdisciplinar da prática docente”, nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos do Berçário - Escola Parlenda, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e as Resoluções 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que os dados a serem coletados dizem respeito da prática pedagógica ocorridos entre as datas de: maio de 2022 e agosto de 2022.

Cidade, 27, abril de 2022.

Envolvidos na manipulação e coleta dos dados:

Nome completo	CPF	Assinatura
Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal	05840971901	
Daniele Saheb Pedroso	01799022960	