



**DANILA ANDRESSA BORGES DA COSTA E SILVA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E A RELAÇÃO CRIANÇA-NATUREZA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES**

**JABOTICABAL**

**2024**

**DANILA ANDRESSA BORGES DA COSTA E SILVA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E A RELAÇÃO CRIANÇA-NATUREZA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

**Linha de pesquisa:** Ensino de Ciências

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Thais Gimenez da Silva  
Augusto.

**JABOTICABAL**

**2024**

S586p

Silva, Danila Andressa Borges da Costa e

A prática pedagógica de professores da Educação Infantil e a  
Relação Criança-Natureza: : desafios e possibilidades / Danila  
Andressa Borges da Costa e Silva. -- Jaboticabal, 2024  
98 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),  
Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal

Orientadora: Thais Gimenez da Silva Augusto

1. Educação Infantil professores. 2. Recreação ao ar livre para  
crianças. 3. Natureza. 4. Desenvolvimento Infantil. I. Título.

## **IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA**

As pesquisas da Área de Ensino (Capes) buscam investigar os desafios da realidade escolar, e nesse sentido, além de produzirem conhecimento científico contribuem para as discussões referentes aos problemas de ensino, de modo a auxiliar na busca por soluções viáveis que contribuam para a educação do país. Neste contexto, essa pesquisa debruçou-se sobre a relação criança/natureza e buscou investigar se ela acontece no ambiente escolar. Para tanto a prática pedagógica de professores foi alvo de investigação assim como conhecer como, e se, ela acontece nas escolas de Educação Infantil pesquisadas. Os resultados obtidos indicam que os professores consideram a importância da interação com a natureza em seus planejamentos, especialmente por meio de brincadeiras ao ar livre e com elementos naturais. No entanto, a pesquisa aponta alguns desafios, como por exemplo: a diminuição de espaços ao ar livre nas escolas devido à crescente necessidade de novas construções de modo a acomodar a demanda crescente de alunos; a falta de formação pedagógica específica sobre a temática e a insegurança, que leva muitos professores a evitarem espaços naturais fora da escola, como praças e parques. Entre os potenciais benefícios para a sociedade a pesquisa destaca a necessidade de investimento em políticas públicas eficientes que incentivem a aproximação das crianças com a natureza, tanto nos espaços escolares quanto em locais públicos. Além disso, a pesquisa aponta para a importância de investir na formação continuada de professores da Educação Infantil, garantindo que sua prática seja embasada em conhecimentos científicos sobre os benefícios da interação com a natureza para o desenvolvimento infantil. Embora este estudo tenha sido realizado em um contexto específico de Educação Infantil, seus resultados podem ser estendidos para toda a infância, dialogando com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4, que trata da garantia de Educação de Qualidade.

## POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Research in the Teaching Area (Capes) seeks to investigate the challenges of the school reality, and in this sense, in addition to producing scientific knowledge, contributes to discussions regarding teaching problems, in order to help in the search for viable solutions that contribute to the country's education. In this context, this research focused on the child/nature relationship and sought to investigate whether it occurs in the school environment. For this purpose, the pedagogical practice of teachers was the target of investigation, as well as knowing how, and if, it happens in the researched Early Childhood Education schools. The results obtained indicate that teachers consider the importance of interaction with nature in their planning, especially through outdoor play and with natural elements. However, the research points out some challenges, such as: the reduction of outdoor spaces in schools due to the growing demand for new constructions in order to accommodate the growing demand for students; the lack of specific pedagogical training on the subject and the insecurity, which leads many teachers to avoid natural spaces outside the school, such as squares and parks. Among the potential benefits for society, the research highlights the need for investment in efficient public policies that encourage the approximation of children with nature, both in school spaces and in public places. In addition, the research points to the importance of investing in the continuing education of Early Childhood Education teachers, ensuring that their practice is based on scientific knowledge about the benefits of interaction with nature for child development. Although this study was carried out in a specific context of Early Childhood Education, its results can be extended to the whole childhood, dialoguing with the Sustainable Development Goal (SDG) number 4, which deals with guaranteeing Quality Education.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela oportunidade e ter me sustentado até aqui.

A minha família por estar sempre presente e ter me apoiado nos momentos de incerteza, em especial as mulheres que vieram antes de mim por serem exemplos de luta e resistência.

As minhas filhas Maria Clara e Manuella, que elas nunca se esqueçam que o conhecimento abre portas e que a Educação pode te levar a alcançar lugares que sonhamos.

Ao meu esposo Edson, companheiro e parceiro de uma vida, por todo esforço empenhado em tentar fazer que essa caminhada fosse mais tranquila e sempre me incentivar de modo que eu não duvidasse da minha capacidade.

A minha orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Thais Gimenez da Silva Augusto pelos ensinamentos, paciência e orientação durante essa jornada.

A Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alessandra Viveiro, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Luciana Aparecida Nogueira da Cruz e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>.Maevi Anabel pela disponibilidade em participar das bancas de qualificação e defesa e assim contribuírem para as reflexões deste trabalho.

A Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Fernanda Motta de Paula Rezende pelos ensinamentos no período de estágio e de auxiliar nas reflexões acerca das políticas públicas para a Educação Infantil.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa contribuindo assim para que as discussões sobre a importância do contato da criança com a natureza possam avançar.

Aos amigos, de perto e de longe, que se fizeram presentes e ajudaram a construir a minha história.

Aos amigos da pós-graduação e do grupo de pesquisa por dividirem as angústias e dificuldades deste processo.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento e execução deste trabalho.

## RESUMO

Os estudos e pesquisas sobre as infâncias têm avançado significativamente nos últimos anos, levando-nos a refletir cada vez mais sobre a redefinição dos ambientes escolares e das práticas pedagógicas com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças. O brincar livre e o contato com a natureza auxiliam a criança a reconhecer-se como parte integrante do mundo ao seu redor. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo conhecer a prática pedagógica de dez professores que atuam em salas de crianças entre 4 e 5 anos, que compreendem a 2ª Etapa da Educação Infantil de um município do interior de São Paulo, com foco na relação entre a criança e a natureza. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de investigar se (e como) os professores desta etapa desenvolvem atividades em sua rotina escolar que promovam essa interação entre a criança e a natureza, além de identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes e as estratégias utilizadas para superá-las. Desse modo, esta pesquisa procurou responder ao seguinte questionamento: Os espaços escolares têm contribuído para a aproximação da criança com a natureza? Para isso, este trabalho se debruçou a investigar se, e como, os professores da Educação Infantil desenvolvem atividades com as crianças que envolvam o contato com a natureza. Como objetivos específicos procurou-se conhecer quais práticas os professores desenvolvem com as crianças assim como verificar se houve dificuldades encontradas pelos docentes para a práticas destas atividades. Além disso a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil foi um dos temas de investigação, especialmente no que diz respeito à relação da criança com a natureza. Os dados obtidos foram analisados de acordo com os princípios da análise de conteúdo e evidenciaram que a aproximação da criança com a natureza acontece no ambiente escolar, porém um dos entraves encontrados pelos docentes foram as adaptações estruturais que, muitas vezes, acontecem na escola de modo a atender a demanda crescente de alunos. A falta de formação acerca da temática também desponta como fator de preocupação entre os professores que, com frequência, sentem falta de embasamento científico para repertoriar a sua prática.

**Palavras-Chave:** Criança e natureza, Desenvolvimento infantil, Formação de professores.

## ABSTRACT

Studies and research on childhood have advanced significantly in recent years, leading us to reflect increasingly on the redefinition of school environments and pedagogical practices with the aim of promoting children's integral development. Free play and contact with nature help children better understand their essence and recognize themselves as an integral part of the world around them. It is in nature that children establish relationships and experience significant experiences.

This qualitative research aims to understand the pedagogical practices of early childhood education teachers in the 2nd Stage, in a municipality in the interior of São Paulo, focusing on the relationship between the child and nature. For this purpose, semi-structured interviews were conducted to investigate whether (and how) teachers at this stage develop activities in their school routine that promote this interaction between the child and nature, as well as to identify the difficulties faced by teachers and the strategies used to overcome them.

Thus, this research seeks to answer the following question: Have school spaces contributed to the child's approach to nature? For this, the initial and continuing education of early childhood education professionals was one of the research themes, especially regarding the child's relationship with nature. The data obtained were analyzed according to Bardin's principles (1970) and evidence that the child's approach to nature occurs in the school environment, however, one of the obstacles encountered by teachers was the structural adaptations that, often, happen at school to meet the growing demand for students. The lack of adequate training on the subject also stands out as a concern among teachers who, frequently, feel a lack of scientific basis to repertoire their practice.

Keywords: Child and nature, Child development, Teacher training.

## LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS

<b>Quadro 1:</b> Descrição acerca da data da realização da entrevista e duração.....	45
<b>Quadro 2:</b> Perfil dos professores de Educação Infantil entrevistados.....	49
<b>Quadro 3:</b> Exemplo de como foi feita a análise: estabelecimento das unidades de registro acerca da importância do contato da criança com a natureza.....	51
<b>Quadro 4:</b> Concepção dos professores a respeito da importância do contato da criança com a natureza.....	53
<b>Quadro 5:</b> Formação inicial recebida pelos professores de Educação Infantil para tratar da relação da criança com a natureza.....	55
<b>Quadro 6:</b> Participação em curso de formação continuada referente ao contato da criança e a natureza por professores da Educação Infantil.....	56
<b>Quadro 7:</b> Como o curso de formação continuada impactaria a prática docente.....	60
<b>Quadro 8:</b> Atividades realizadas pelos professores de Educação Infantil com o objetivo de aproximar as crianças da natureza.....	62
<b>Quadro 9:</b> Em quais espaços acontecem as atividades em contato com a natureza realizadas por professores da Educação Infantil.....	66
<b>Quadro 10:</b> Documentos utilizados por professores da Educação Infantil para realizar o planejamento das atividades.....	69

**Quadro 11:** Organização da rotina escolar por professores da Educação Infantil para que as crianças que tenham contato com a natureza.....70

**Quadro 12:** Situações que dificultam o contato da criança com a natureza na escola, segundo professores da Educação Infantil.....72

**Quadro 13:** Áreas verdes presentes nas escolas de Educação Infantil em que os professores trabalham.....76

**Quadro 14:** Motivos apontados pelos professores da Educação Infantil para não levarem os alunos a parques e praças no entorno da escola.....84

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 A CRIANÇA E A CONEXÃO COM O AMBIENTE NATURAL</b> .....	<b>16</b>
1.1 OS BENEFÍCIOS PARA A CRIANÇA DO BRINCAR EM CONTATO COM A NATUREZA .....	21
1.2 O ESPAÇO ESCOLAR COMO AMBIENTE PROMOTOR DE CONEXÃO COM A NATUREZA .....	23
1.3 RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES E O DESEMPAREDAMENTO .....	27
<b>2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DE ONDE PARTIMOS?</b> .....	<b>30</b>
2.1 A FORMAÇÃO POLIVALENTE E OS SABERES EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO INICIAL.....	34
2.2 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>42</b>
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS .....	42
3.1.1 <i>Abordagem Qualitativa</i> .....	42
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	43
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	44
3.4 COLETA DE DADOS .....	44
3.5 ANÁLISE DE DADOS.....	46
3.5.1 <i>Pré-análise</i> .....	46
3.5.2 <i>Exploração do material ou codificação</i> .....	47
3.5.3 <i>Tratamento dos resultados, inferência e interpretação</i> .....	47
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>95</b>
<b>5 CONCLUSÕES</b> .....	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>89</b>
<b>APÊNDICE 1</b> .....	<b>95</b>
<b>APÊNDICE 2</b> .....	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

São distintas as concepções filosóficas a respeito da essência da natureza humana. Mas pode-se afirmar, que a criança é um indivíduo em formação e desde o seu nascimento é por meio da experiência e curiosidade que ela formula os primeiros conceitos e se integra na sociedade (Horn; Barbosa, 2022).

A rotina produtivista do mercado de trabalho em que os adultos estão inseridos, altera também a rotina infantil. Dessa forma, as crianças passam boa parte do seu dia em instituição educacional (algumas crianças em mais de uma instituição), o que nos leva a refletir sobre a importância de que as propostas apresentadas às crianças levem em consideração o seu desenvolvimento integral e não apenas os conteúdos formais, necessários para o próximo ano letivo. (Tiriba, 2005).

Ainda que a matrícula de crianças de 0 a 3 anos não seja obrigatória, o ingresso em unidades escolares está em constante crescimento. De acordo com o censo escolar realizado em 2023 pelo INEP o Brasil conta com 4,1 milhões de matrículas na Educação Infantil distribuídas entre as redes públicas e privadas. O mesmo censo aponta um aumento de 4,8% de matrículas efetivadas em relação ao ano de 2022 (Undime, 2024).

Destarte é possível perceber que os espaços abertos, como jardins, parques, hortas, muitas vezes, estão sendo ocupados por construções como salas de aula fechadas e com isso, as crianças vão perdendo espaços ricos e necessários de experiência e observação (Barros, 2018). Conversar com os amigos sobre a chuva que cai, sentir o vento “acariciar” o rosto ou apreciar uma história à sombra de uma árvore frutífera e observar o seu desenvolvimento, são atividades cada vez mais difíceis de serem observadas nos prédios escolares dentro dos grandes centros urbanos.

A inclusão da Educação Infantil como etapa básica no ensino regular do Brasil foi regulamentada pela Lei 9.393/96 - Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN)- a qual garante a Educação Infantil como um direito da criança. Ao longo de quase 3 décadas após a LDBEN/1996 entrar em vigor, os estudos a respeito da Educação Infantil buscam, entre outras coisas, erradicar a narrativa anacrônica de que as escolas de Educação Infantil serviam apenas como espaço assistencial. A esse despeito a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece o cuidar e o educar como ações indissociáveis nos espaços destinados ao atendimento a primeira infância.

Este estudo não tem a pretensão de discutir as relações de trabalho, por isso iremos nos concentrar em debater a respeito da função da escola e das práticas pedagógicas pós LDBEN/1996.

Em 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou como pandemia o avanço da epidemia do novo SARS-CoV-2<sup>1</sup> (Coronavírus) fazendo com que as atividades escolares presenciais fossem suspensas em boa parte do mundo como forma de prevenção do avanço da contaminação. Com o fechamento das escolas foram retomadas as discussões sobre as funções da Educação Infantil, trazendo ao debate as questões sobre assistencialismo e suas funções pedagógicas. Conforme a pandemia foi sendo controlada e as medidas restritivas foram diminuindo, outras discussões se tornaram centrais e um novo cenário nas instituições educacionais surgiu: a necessidade de que as crianças estivessem por mais tempo em ambientes arejados, de preferência realizando atividades em ambientes externos.

Neste sentido, diversos órgãos públicos e privados se mobilizaram em orientar professores e instituições escolares nesse processo de retorno as aulas presenciais. Em vista disso a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2020) recomendou que o contato da criança em espaços abertos e as aprendizagens ao ar livre devam ser consideradas como algumas das medidas de protocolos pra reabertura das escolas. O instituto Alana (2021) por meio do seu programa “*Criança e Natureza*” destaca que além de garantir um retorno mais seguro as aulas presenciais, tais medidas reiteram o direito das crianças de usufruírem de experiências ao ar livre.

Ainda assim sabe-se que os contextos educacionais não são únicos e embora as recomendações de que as crianças estejam por mais tempo em espaços abertos ou ao ar livre estejam presentes na maioria das orientações, cada organização escolar precisou se adaptar de modo a garantir um espaço de convivência seguro.

Atualmente, a rede municipal em que foi realizada esta pesquisa é composta por 155 instituições escolares com características heterogêneas, o que implica que algumas escolas encontraram facilidade em implementar as normativas municipais para o retorno ao ensino presencial, enquanto outras apresentaram dificuldades para se organizar com o novo formato, seja por falta de estrutura física, ambiental ou mesmo de resistência por parte dos professores habituados a ministrar suas aulas de modo convencional. As reflexões desse período, nos levaram a perguntar: como estão organizados os espaços das escolas de Educação Infantil? Há

---

<sup>1</sup> Os primeiros casos de infecção pelo vírus foram identificados na cidade de Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019 e rapidamente se espalhou pelo mundo levando a OMS a decretar pandemia e emergência mundial em 11 de março de 2020 (OPAS).

espaços ao ar livre? Como esses espaços são utilizados pelos professores de Educação Infantil? Quais atividades são desenvolvidas com as crianças nesses espaços? Há áreas verdes? Após a pandemia, as atividades em espaços abertos continuam a ser realizadas? Quais dificuldades os professores encontram para realizá-las?

Considerando que as experiências em contato com a natureza não são importantes apenas para diminuir o risco de contaminação por doenças infecciosas e, todavia, são fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças (SBP, 2019), este trabalho procura auxiliar nas reflexões advindas das discussões acerca desta temática.

A interação com elementos naturais pode estimular a criatividade, a curiosidade, a imaginação, a resolução de problemas e a capacidade de observação, da mesma forma que contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras e para o aumento da autoestima (Barros, 2018). Neste sentido a observação e o estudo de plantas, animais, formações geológicas e fenômenos naturais podem despertar o interesse das crianças e motivá-las a aprender mais sobre o mundo ao seu redor. Proporcionar às crianças oportunidades para que explorem o ambiente natural e façam descobertas por si mesmas é uma maneira eficaz de contribuir para seu desenvolvimento integral e para a formação de indivíduos mais conscientes e engajados com questões ambientais.

De acordo com Horn e Barbosa (2022), é crucial que as crianças desenvolvam uma sensação de pertencimento e conexão com o mundo ao seu redor, estabelecendo uma relação de reciprocidade com o espaço que habitam. Esse processo é fundamental para a construção de um compromisso comum em prol da vida no planeta, uma vez que permite que as crianças se sintam parte integrante do ambiente e compreendam a importância de cuidar dele.

Diante do exposto, e das vivências experienciadas por esta pesquisadora neste período pós reabertura das escolas no Brasil, alguns questionamentos passaram a ser cruciais, haja vista que naquele momento, a instituição escolar ao qual estava alocada, passava por adequações estruturais e o acesso a ambientes externos quase sempre não era possível. Neste sentido, como garantir o acesso às crianças ao ambiente natural? As práticas pedagógicas incluídas na rotina favoreciam a aproximação da criança com os elementos naturais e a conexão com a natureza?

Destarte, após esses questionamentos e para que a pesquisa tivesse um objetivo claro e conciso, foi necessário investigar as indagações a respeito da ação docente. Para esse fim, 10 professores que atuam na 2ª Etapa da Educação Infantil de 7 escolas municipais de um município paulista no interior de São Paulo foram convidados a participar da pesquisa. Tanto o processo de escolha dos participantes quanto os locais de pesquisa estão descritos na seção metodológica deste trabalho. Isto posto, esta pesquisa tem a pretensão de responder a seguinte

pergunta: Os espaços escolares, em específico a pré-escola, têm contribuído para o contato da criança com a natureza?

Assim, este trabalho procura identificar e analisar se, e como, os professores da Educação Infantil desenvolvem atividades com as crianças que envolvam o contato com a natureza nas escolas pesquisadas. E teve como objetivos específicos: 1. Descrever quais práticas pedagógicas os professores de Educação Infantil desenvolvem que podem promover o contato com a natureza. 2. Verificar quais as dificuldades encontradas pelos professores para realizar essas atividades, e 3. Identificar se os professores receberam formação acerca da temática em questão.

O referencial teórico da pesquisa foi construído a partir da definição das palavras-chave que orientam nosso estudo: "*Educação Infantil*", "*Formação de professores*" e "*Criança e natureza*". A partir disso foram realizadas leituras sistemáticas abrangendo uma variedade de recursos, como artigos, livros, periódicos, documentos, teses e dissertações, todos relacionados às palavras-chave previamente definidas.

Alguns autores foram selecionados e trazem embasamento teórico para a construção do referencial assim como auxiliam no processo de análise e discussão dos dados coletados, dentre eles destacam-se: Tiriba (2005; 2010); Barros (2018); Horn e Barbosa (2022) embora não componha a esfera acadêmica as considerações de Richard Louv (2006), também estarão presentes neste trabalho já que as reflexões do autor são de grande relevância e atuais nas discussões a respeito da temática elencada.

A seção 1 desta Dissertação é intitulada: - *A criança e a conexão com o Ambiente Natural*. Neste capítulo, concentramos as discussões sobre as relações da criança com a natureza e como os espaços escolares podem contribuir para a conexão ou desconexão da criança e o emparedamento das infâncias.

A seção 2 é intitulada: - *Formação de Professores Para a Educação Infantil: De onde partimos?* E tem o objetivo de discutir sobre a Formação do docente atuante na Educação Infantil e a especificidade desta Etapa da Educação Básica.

A seção 3 é destinada ao *Percurso Metodológico* deste trabalho. Neste capítulo, será descrita a metodologia utilizada na construção desta pesquisa de natureza qualitativa, assim como as etapas de coleta de dados realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas e público participante da pesquisa.

A seção 4 apresenta a *Descrição e análise* dos dados coletados por meio das entrevistas.

A seção 5 apresenta as considerações finais e conclusão do trabalho.

## 1 A CRIANÇA E A CONEXÃO COM O AMBIENTE NATURAL

As crianças possuem uma relação de curiosidade e encantamento com os fenômenos naturais, com os animais e com as plantas, e por meio dessa relação vão se descobrindo e se reconhecendo como parte de um sistema. Entretanto, por mais que essa pareça ser uma habilidade inata do ser humano, não é bem o que acontece. Estudos recentes têm demonstrado que essa relação de pertencimento ao meio natural tem sido abalada, o que parece refletir no comportamento humano sobre as questões e cuidados com os elementos naturais (Barros, 2018).

A conexão com o mundo natural vem apresentando ruídos já há algum tempo. Em um período não muito distante, era comum observar famílias conversando na frente das suas casas depois de um dia de trabalho ou descansando sob a sombra de uma árvore após um almoço de domingo. As pessoas procuravam por lugares ao ar livre, preferencialmente sob a sombra de uma árvore ou de um céu estrelado, e conversavam sobre assuntos do dia a dia, contavam histórias ou apenas contemplavam o tempo e a natureza. Para grande parte dos indivíduos esse cenário lembra os tempos antigos nas casas dos avós ou de um passado em que a rotina frenética dos grandes centros urbanos não desponta (Louv, 2016).

Sim, o modo de vida já não é o mesmo. E isto, ao que tudo indica, parece ter relação com os processos de urbanização das cidades e com as facilidades que a modernidade trouxe aos custos que já estamos pagando. Estamos vivendo tempos de emergência planetária em que as relações entre sistemas naturais e culturais estão colocando em risco a continuidade da vida no planeta Terra (Tiriba, 2010).

Nesse sentido, Louv (2016) traça um panorama das mudanças no estilo de vida das famílias e o impacto que essas exercem na relação da criança com o meio ambiente. O autor destaca o declínio da cultura de pequenas fazendas familiares, onde o sustento era proveniente da produção própria. Em pouco mais de meio século, essa cultura deu lugar a um período de transição no qual a produção familiar se resume, em muitos casos, a uma pequena horta, utilizada mais para o prazer do cultivo do que para a alimentação. Atualmente os alimentos são, em sua grande maioria, produzidos e embalados em laboratórios e fábricas distanciando cada vez mais o ser humano da natureza e dos processos que sustentam a vida.

De acordo com Louv (2016), talvez essa seja a grande questão. Se em gerações anteriores, o contato com a natureza fazia parte do cotidiano em que boa parte das pessoas tinha tempo ou habitava locais com natureza abundante, o que se vê hoje são crianças que crescem em locais onde a natureza não existe, ou está presente de forma decorativa ou insignificante.

Diante deste contexto, como ensinar uma criança a amar ou cuidar de algo que ela não vivencia? Algo que ela não conhece profundamente? Algo que ela não se sente pertencente? Como ensinar as crianças a cuidar, amar e admirar a natureza numa sociedade que submete os indivíduos, os povos e a natureza aos interesses do mercado, mobilizando as energias sociais para a produção e a acumulação (Tiriba, 2010)?

No cerne da problemática ambiental contemporânea reside a falsa dicotomia entre seres humanos e natureza. Essa visão antropocêntrica, presente em diversas sociedades, coloca a humanidade como entidade superior, relegando a natureza e seus elementos à mera fonte de recursos (Tiriba, 2010).

Embora as discussões a respeito deste tema tenham se intensificado nas últimas décadas, autores como Weber (1982), já relatavam a problemática dessa relação há vários anos, iniciando-se com o período de racionalização da humanidade sendo esse, o processo pelo qual o mundo se torna cada vez mais calculado e instrumental, o que de acordo com o autor são características comuns ao mundo moderno. De acordo com a teoria weberiana inicia-se assim um período de desencantamento do mundo, que nada tem a ver com perder o encanto pelo mundo, na verdade Weber usa o termo para explicar a cisão entre a humanidade com a magia do mundo (poções, adivinhações, o mundo esotérico) colocando a religião e ciência como duas forças contraditórias (Weber, 1982, *apud* Cardoso, 2014).

Por conseguinte, o saber científico progride sem a necessidade de se apoiar em valores misteriosos ou divinos, pois o cálculo e a razão se tornam ferramentas para desvendar os segredos do universo. Consequentemente, a ciência tende a afastar a humanidade de crenças religiosas, substituindo a fé pela explicação racional dos fenômenos, e como consequência,

[...]deixa de ver a vida como algo dominado por forças impessoais e divinas para enxergar a natureza e a sociedade como passíveis de completo domínio pelo homem. Antes, eram os deuses que controlavam a vida do homem. Agora é o homem, através da ciência e da técnica, que “desdiviniza” a natureza e a sociedade e passa a controlá-las (SELL, 2002, p.128, *apud* CARDOO, 2014, p.10).

Desta forma o ser humano se desenvolveu, porém, começou a se desconectar do mundo, aqui em específico da natureza e das forças naturais que comandam o universo, suprimindo a realidade com meios técnicos e a razão. Essa racionalização extrema da vida expressou um comportamento individual da humanidade em que “a ideia de que a vida humana pertence apenas a cada um e cabe a ele ou ela, por sua capacidade de pensar e arbitrar, a responsabilidade por suas ações” reprimindo as possibilidades de solidariedade, cooperação e compartilhamento, colocando o homem em posição de soberania frente a natureza (Horn; Barbosa, 2022, p.44).

As consequências dessa crise moral e espiritual estão intimamente relacionadas com os novos valores da humanidade, tornando tudo o que não é explicado pela razão ou ciência estranho ou passível de dúvida. Nesse sentido, a natureza não é mais vista como objeto de contemplação, respeito e admiração, ela não possui mais sentido, é uma mera máquina de produção (Tiriba, 2010).

Castro (2019) apresenta uma análise filosófica aprofundada sobre as diferentes perspectivas que questionam a relação antropocêntrica e exploratória do ser humano com o meio ambiente. Para ele, a noção de natureza está intimamente ligada à ideia de totalidade, ao mundo em sua plenitude, abrangendo tudo o que existe. Nesse contexto, a natureza é vista como a esfera das coisas puras.

Apoiado na teoria filosófica de Shelling<sup>2</sup>, Castro (2019) busca reabilitar a noção de natureza dentro da filosofia reflexiva, enfatizando a importância de investigar não apenas os objetos dados, mas também os fenômenos que emergem dessa relação. Ele sugere que, por meio da redução fenomenológica, seria possível alcançar uma compreensão mais profunda dos objetos em sua essência.

A definição de natureza é complexa e bem diversificada e o termo é usado no cotidiano conforme a representação que se faz dele. Nesse sentido a relação do homem com a natureza se dá, de acordo com os conceitos ou concepções construídas culturalmente (Castro, 2019).

Para o presente trabalho utilizaremos como ponto de reflexão a relação do mundo natural e mundo humanizado conceituada por Amaral (2005). De acordo com o autor, mundo natural representa o conjunto dos fenômenos naturais, incluindo a presença do ser humano como ser biológico. Neste contexto a natureza é entendida como pré existente a ação humana, independente das relações culturais e sociais. No entanto, ainda na perspectiva do autor o mundo humanizado é o produto da transformação do mundo natural pela ação do homem em função dos seus desejos ou das suas necessidades.

Nesta perspectiva, é importante reconhecer a indissociabilidade entre o mundo natural e o mundo humanizado, de modo a refletir sobre como essa relação vem sendo construída ao longo do tempo. A ação humana sobre o ambiente natural, seja por meio da sua cultura ou

---

<sup>2</sup> Friedrich Wilhelm Joseph Von Schelling filósofo alemão rompe com a visão fragmentada da natureza, compreendendo-a como um todo interconectado e indissociável. A natureza, para ele, não é um mero recurso a ser explorado, mas um sistema complexo com valor intrínseco (Assumpção; Veliq, 2019).

necessidade, tem consequências profundas e longevas, tanto para a natureza quanto para a própria sociedade.

Assim, embora os autores supracitados (Tiriba, 2005; Amaral, 2005; Castro, 2019) considerem que o ser humano é parte da natureza, como um ser bio-psico-social, visãõ esta com a qual concordamos, entendemos que com o advento da Revolução Industrial e do capitalismo, a capacidade humana de transformar e modificar o planeta se intensificou, chegando a um ponto de não retorno. Sendo o ser humano um animal, deveríamos considerar suas construções físicas, as cidades, os equipamentos eletrônicos também como produtos naturais. Assim, como consideramos a colmeia ou a casa do João de barro, como algo da paisagem natural. Mas sabemos que muitas dessas produções humanas alteraram o planeta a ponto de causar danos ao próprio ser humano e a outros seres vivos, levando muitos deles, à extinção. Por esses motivos, para que seja possível fazer a análise proposta para esta pesquisa, vamos considerar plantas, animais, a água, o solo, etc., como o mundo natural, ou seja, os ecossistemas naturais, integrados, com mínima interferência dos seres humanos e o mundo humanizado, as construções como o prédio físico da escola, as cidades, etc. Para tornar mais claro, o que entendemos por mundo humanizado: é a visão ambiental que predominou no Brasil até a década de 1960, da natureza como um entrave para o ser humano e o desenvolvimento, culminando na narrativa de que árvores e florestas deviam ser removidas, animais “não-uteis ao ser humano” eliminados e as cidades concretadas e asfaltadas ao máximo.

Diante disso é preciso transformar nossa maneira de pensar e agir, assim como educarmos as nossas crianças, promovendo um equilíbrio responsável e ético entre os sistemas culturais e naturais. “Não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós seres humanos”, é preciso ensinar as crianças os cuidados com a Terra, a fim de formar cidadãos críticos e engajados nos cuidados com o planeta, questionando a ideia do consumo desenfreado imposta pelo mercado capitalista (Tiriba, 2010, p.2).

Consequentemente,

não se trata de aprender o que é uma árvore decompondo-a em suas partes. Mas de senti-la e compreendê-la em interação com a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sombra em que brincamos (TIRIBA, 2010, p.8).

De acordo com Tiriba (2010 p.4), essa desarmonia das crianças com o convívio natural dá-se por um afastamento de suas raízes valorizando os processos cognitivos em detrimento aos

processos do corpo, visto que “o humano moderno é um ser que foi se desgarrando de suas origens animais, sensitivas, corpóreas”, uma vez que em uma escala de valores sociais, o corpo ocupa um valor secundário.

Nesta perspectiva, ao vislumbrar uma sociedade sustentável é necessário promover uma educação que evidencie as potencialidades do contato das crianças com a natureza incentivando as experiências, uma vez que a natureza é um organismo vivo e somos parte desse grande organismo, assim sendo “viver é conhecer e conhecer é viver num movimento que pressupõe um estado de interação entre os seres vivos e o meio” desse modo,

não há um mundo que preexiste e independe de nossas ações, não há separação entre nosso conhecimento do mundo e o que fazemos nele. Não há separação entre sujeito e objeto: ao nos movimentamos no mundo, criamos um mundo e nos constituímos nele (TIRIBA, 2010, p.9).

Num mundo cada vez mais urbanizado e privatizado onde o individual tem sido supervalorizado é necessário resgatar o senso de coletividade, tal qual como nossas ações têm reflexos profundos no modo de conexão com a natureza, assim como temos apresentado a novas gerações essa relação de divórcio ou de integração. Garantir que nossas crianças tenham acesso ao mundo natural assim como pensar em estratégias para que essa aproximação aconteça é uma obrigação de toda a sociedade, assim como exposto no Art. 225 da Constituição Federal

todos, aqui em específico as crianças, têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida sadia, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Brasil, 1998a, grifo nosso).

Por fim, tendo em vista a crescente concentração da população em áreas urbanas, e conseqüentemente novas organizações habitacionais e de mobilidade, resultando na diminuição das áreas verdes como parques e praças ou privatização desses espaços, como é o caso de condomínios de moradias e clubes particulares diminuí-se assim as possibilidades de lazer e de realizar brincadeiras em áreas verdes para as crianças, seja porque estão inacessíveis, por falta de tempo, ou por insegurança, já que em um mundo cada vez mais urbanizado e desigual, cria-se uma expectativa de que estar seguro significa estar em ambientes fechados, construindo assim uma cultura de emparedamento das crianças e das famílias, estimulando o consumo de materiais eletrônicos e diminuindo o contato com a natureza, sendo as crianças de baixa renda que habitam as áreas urbanas as mais prejudicadas nesse cenário (Sociedade

Brasileira de Pediatria, 2019).

Neste sentido, os espaços escolares despontam como ambientes privilegiados como forma de garantia desses direitos na infância, considerando que grande parte das crianças em idade escolar passam uma parte significativa do seu dia nos prédios escolares. Sendo assim, faz-se necessário que a relação da criança com a natureza seja vista de forma integrada promovendo experiências significativas com o meio ambiente, de modo a auxiliar na construção de cidadãos críticos e engajados nos cuidados com a natureza e a gestão sustentável dos recursos naturais.

### **1.1 Os Benefícios para a criança do brincar em contato com a natureza**

O distanciamento das crianças com a natureza tem sido tema de frequentes pesquisas há algum tempo. Alguns autores como Louv (2016); Tiriba (2010) e Barros (2018) reforçam a preocupação frente as consequências desse rompimento de relações, em que o mundo natural perdeu seu papel central na infância moderna. Embora ainda não haja estudos suficientes que apontem uma relação entre a ausência de contato com a natureza e doenças é crescente o número cada vez maior de crianças que apresentam quadros infecciosos e desordem hormonal, déficit de atenção, ansiedade e dificuldades motoras como por exemplo: falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física, além de outros fatores clínicos (Barros, 2018).

Neste contexto, o jornalista Richard Louv (2016) cunhou o termo TDN (Transtorno de Déficit de Natureza) que embora pareça se tratar de um novo diagnóstico médico, trata-se de uma maneira eficaz que o autor encontrou para chamar a atenção a esse fenômeno que afeta diretamente as crianças, com impactos severos na sua qualidade de vida e comprometendo a sustentabilidade do planeta.

Desde o nascimento, a criança é acometida por informações sensoriais que moldam seu desenvolvimento físico, cognitivo e social. Isto posto, o desenvolvimento infantil é um processo intrínseco e inerente à estimulação. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança não é estático, a criança é um ser em movimento, dinâmico e seu aprendizado acontece em decorrência da sua interação com as outras pessoas (adultos ou criança) e as relações que ela estabelece com o seu meio físico como por exemplo: brinquedos, espaços e objetos (Tiriba, 2010).

Dessa forma, a natureza desponta como um ambiente potente para o desenvolvimento saudável da criança, especialmente por meio do brincar. Por intermédio do livre brincar e em contato com a natureza, a criança estabelece relações e vivencia experiências significativas,

assim como melhora o seu sistema imunológico e proporciona um melhor desenvolvimento das suas funções biológicas (Barros, 2018).

A interação com adultos e crianças de diferentes idades, as brincadeiras nas suas mais diferentes formas, a exploração do espaço, o contato com a natureza, se constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem infantis (BRASIL, 1998b, p.166).

O brincar livre na natureza é essencial para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando:

- **Desenvolvimento físico:** Estimula a motricidade grossa e fina, o equilíbrio, a coordenação motora e a força física.
- **Desenvolvimento mental:** Estimula a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas, a capacidade de adaptação e a resiliência.
- **Desenvolvimento social:** Estimula a interação social, a cooperação, a comunicação e a empatia.
- **Desenvolvimento emocional:** Estimula a autoconfiança, a autoestima, a sensação de bem-estar e a redução do estresse (Horn e Barbosa, 2022).

A brincadeira é uma das linguagens da criança e por meio dela expressa a sua essência e se integra com o meio que habita, assim como estabelece sentido para aquilo que muitas vezes ela não consegue verbalizar. Isto posto, é importante garantir que as crianças tenham acesso a espaços verdes e oportunidades para brincar ao ar livre, já que neste sentido:

O envolvimento das crianças nessas interações com o mundo físico, especialmente com os elementos da natureza, além de dar muito prazer a elas, favorece muitas aprendizagens nos mais diversos aspectos (HORN; BARBOSA, 2022, p. xviii).

Compreender que existe uma relação entre os fenômenos naturais e a vida humana é um importante aprendizado para as crianças. Ao realizar questionamentos sobre os fenômenos naturais, as crianças poderão refletir sobre o funcionamento da natureza, seus ciclos e ritmos de tempo e sobre a relação que o ser humano estabelece com ela, assim como sua relação impacta diretamente nesse ecossistema, trazendo possibilidades de construir novos conhecimentos, revisitando e reformulando as narrativas que a criança tem em relação ao funcionamento do universo (Brasil, 1998b).

A brincadeira para a criança é mais que diversão, é uma experiência. À vista disto, cada experiência é uma jornada de descoberta, um passo em direção a uma jornada de compreensão mais profunda do mundo.

De acordo com Barros (2018, p.92) o convívio da criança com a natureza durante a infância “privilegia a dimensão de experiência e media a construção das relações da criança com o mundo, alimentando seu acervo de referências sobre o bom, sobre o verdadeiro e a beleza”. Neste sentido, ao brincar em contato com a terra, construir castelos de areia, fantasiar-se em personagens da natureza ou tecer histórias em que se transformam em animais e vice-versa, as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza (Tiriba, 2010).

Ao proporcionar à criança experiências enriquecedoras na natureza, estamos abrindo as portas para um mundo de possibilidades, e para isso não precisa muito. Quando uma criança é colocada em contato com a natureza, aos poucos ela vai se conectando ao ambiente. Elas investigam, exploram, fazem descobertas e aos poucos vão brincando com os elementos que compõem aquele espaço. Folhas se transformam em barcos na água, gravetos se transformam em animais ou varinhas mágicas, pedras se transformam em um castelo. O contato com o mundo natural não apenas contribui para o desenvolvimento físico e mental da criança, mas também imbui nela um senso de respeito e cuidado pelo meio ambiente, semeando valores que a acompanharão por toda a vida (Alana, 2022).

O contato com a natureza oferece uma gama de benefícios para o desenvolvimento infantil. Em ambientes naturais, as crianças experimentam a liberdade de movimento, o contato com os elementos (terra, água, ar, fogo), a diversidade da vida e os ciclos da natureza. Essa imersão sensorial estimula a criatividade, a imaginação, a curiosidade e o senso de aventura.

Embora o brincar, especialmente em contato com a natureza, seja um direito humano garantido por diversas documentações legais, como o Marco Legal da Primeira Infância (2016), ainda há muito a ser feito para que esse direito se torne realidade para todas as crianças. É necessário que os governos invistam em políticas públicas que garantam o acesso das crianças à natureza, como a criação de parques e áreas verdes nas cidades, a promoção de atividades educativas em ambientes naturais e a formação de profissionais capacitados para trabalhar com crianças na natureza.

## **1.2 O Espaço escolar como ambiente promotor de conexão com a natureza**

Para entendermos melhor a relação dos espaços e ambientes em relação ao desenvolvimento infantil faz-se necessário discutir os seus conceitos. De acordo com Velloso

(2022), podemos definir espaço como local destinado a certas atividades. Já a definição etimológica de ambiente pode ser encontrada no dicionário online (Michaelis, 2024), como “local ou espaço onde se ocupa ou que se vive”. Nessa perspectiva, podemos entender que o espaço é o local físico, enquanto o ambiente é o contexto em que ocorrem as interações que vivenciamos nesse espaço.

Desta forma, podemos entender o espaço como algo mutável e que é transformado de acordo com que a pessoa sente, organiza e imagina e quando esses espaços ganham individualidade eles se transformam em ambiente, comunicando o seu significado. Neste contexto, a escola é um ambiente organizado por espaços que comunicam as atividades, os interesses e as relações que ali se desenvolvem (Velloso, 2022).

A escola é um ambiente socioemocional presente na vida humana, responsável não somente pela transmissão de conhecimentos, mas também responsável por conectar o passado, o presente e o futuro assumindo um papel principal de mediadora na transmissão dos valores e culturas de uma geração para outra. A educação, além das palavras, encontra na ação concreta a base de sua efetividade, abarcando comportamentos e atitudes que repetidamente poderão se consolidar como uma prática socialmente aceita e disseminada (Elali, 2003).

Neste sentido, “o meio físico tem impacto direto e simbólico entre os seus ocupantes”. O espaço físico, de acordo com a sua organização, sugere à criança como ela deve se portar e interagir com o ambiente em que ela está inserida. Desta forma, os espaços atuam de modo não-verbal facilitando ou inibindo comportamentos (Elali, 2003, p.310).

A criança aprende o tempo todo e em todo lugar. Destarte os espaços em que a criança constrói as suas relações impactam diretamente no seu desenvolvimento. Desta forma, é importante garantir que as características dos espaços privilegiam as interações sócio-físicas garantido a elas “oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais” proporcionando condições plenas de desenvolvimento por meio da experiência (Elali, 2003, p.311).

A Educação Infantil é um dos primeiros lugares, se não o primeiro, em que a criança pode exercer experiências coletivas, interagir com outras crianças e adultos assim como experimentar ou vivenciar contextos diferentes daquele que ela conhece (Tiriba, 2010). Isto posto, no papel que nos concerne (o de professora) como garantir o acesso das crianças ao contato com a natureza nas instituições de ensino?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), amparadas pela Constituição Federal (1988), reconhecem a criança como sujeito histórico e de direito, tendo o seu desenvolvimento potencializado por meio das experiências. Nesta perspectiva Horn;

Barbosa (2022, p.66) enfatizam a importância de planejar a rotina das crianças que frequentam os ambientes escolares de modo que elas tenham espaço e liberdade pra exercer suas preferências já que “é na infância que as crianças alicerçam aprendizagens que serão construídas ao longo de sua vida” e desta maneira estabelecerem sua singularidade no mundo.

Neste sentido.

É grande a responsabilidade que temos como educadores, a fim de tornar este cotidiano qualificado, para que elas encontrem sentido pessoal naquilo que realizam. Sobretudo, é importante que esse tempo seja prazeroso e instigante para todos os sujeitos envolvidos na escola (HORN; BARBOSA, 2022, p.66).

De forma a orientar o trabalho do professor, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 27) preconizam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras” e dentre as suas garantias, o documento destaca: “incentivar a curiosidade, exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação, e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza”. Deste modo, a escola tem um papel fundamental na promoção do contato da criança com a natureza.

Diante da crescente desconexão com a natureza, a Educação Infantil assume um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados com a sustentabilidade. Ao promover experiências significativas de contato com a natureza, as instituições de Educação Infantil cultivam nas crianças valores como respeito, cuidado e responsabilidade ambiental. Essa abordagem integral, que contempla a interação entre o ser humano e o meio ambiente, prepara as crianças para um futuro mais sustentável, em que a relação com a natureza é pautada pela ética e pela compreensão dos processos ecológicos.

E como contributo algumas ações podem ser desenvolvidas pelas instituições escolares, tais como:

- Criar espaços verdes: implementar hortas, jardins, parques infantis e áreas verdes na escola.
- Promover atividades ao ar livre: incentivar brincadeiras, jogos, explorações e projetos pedagógicos em contato com a natureza.
- Integrar a educação ambiental no currículo: ensinar sobre a importância da natureza, da preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável.
- Promover parcerias com a comunidade: organizar visitas a parques, museus, reservas naturais e outros espaços que possibilitem o contato com a natureza. (Barros, 2018).

Embora as experiências em contato com a natureza sejam essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, é importante salientar que ações pontuais não são suficientes. Tais experiências devem ser elementos centrais do projeto pedagógico escolar, integradas ao currículo de forma transversal. Isso significa que o contato com a natureza deve permear os campos de experiência<sup>3</sup> que compõem a Base Nacional Comum Curricular, e se manifestar em diferentes práticas pedagógicas.

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. Se abandonarmos o minhocário depois que as crianças entendem a importância da minhoca no trato agrícola; se deixamos sem água as mudas recém-brotadas, se mantivermos em cativeiro os animais tão comuns nos pátios das escolas, como porquinho-da-índia e jabuti, ensinaremos a meninos e meninas uma visão utilitarista da natureza, atitudes de desrespeito a seres vivos (TIRIBA, 2010, p.8).

A Educação Infantil precisa extrapolar o caminho da transmissão de informações e assumir os sentidos como fonte de prazer e autoconhecimento. Para isso, é fundamental promover um contato estreito e íntimo com os elementos naturais, estimulando uma conexão profunda com a natureza e o reconhecimento de si como parte do ecossistema. Por meio da imersão em experiências sensoriais que estimulam o contato direto com a natureza, as práticas pedagógicas alicerçadas nessas relações promovem o desenvolvimento físico, socioemocional, cognitivo e ambiental das crianças. Atividades com barro, exploração de tintas naturais e cultivo de plantas, ervas e flores são exemplos potentes de interações que como essa relação pode ser estreitada dentro do ambiente escolar (Tiriba, 2010).

Conectar as crianças à natureza desde a primeira infância é fundamental para construir um futuro mais sustentável. Por meio da educação, podemos despertar nas crianças a consciência ambiental e emponderá-las para agir como agentes de transformação social. A reconexão com a natureza é essencial para o bem-estar das crianças, do planeta e das futuras gerações.

Diante do exposto, “a escola tem o compromisso de devolver as crianças a liberdade e a natureza que o mundo urbano roubou” (Horn e Barbosa, 2022, p.25), e em conjunto com a família e a comunidade, tem um papel fundamental na promoção da conexão da criança com a natureza, proporcionando experiências que possibilitem à criança se (re)aproximar do mundo

---

<sup>3</sup> A organização curricular da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências- *O eu e o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*- em que são estabelecidos os objetivos de aprendizagem de acordo com o grupo de cada faixa etária (BRASIL, 2018).

natural, desenvolver suas habilidades e contribuir para a construção de um futuro mais sustentável.

### **1.3 Resignificação dos espaços escolares e o desemparedamento**

O conceito de desemparedamento da infância, cunhado pela pesquisadora Lea Tiriba (2005), refere-se à crescente privação das crianças de experiências essenciais para o seu desenvolvimento pleno, como o contato com a natureza, o brincar livre e a autonomia. Tal processo, intensificado nas últimas décadas, é resultado de diversos fatores, entre eles a urbanização desenfreada, a cultura do consumo.

As consequências do crescente movimento de urbanização na sociedade moderna também pode ser observadas nas instituições escolares. A necessidade de reduzir custos e aumentar a oferta de vagas tem levado à construção de salas de aula sem considerar a importância de áreas verdes e de convivência. Essa realidade priva os alunos de experiências sensoriais e de contato direto com a natureza, elementos essenciais para o desenvolvimento integral e para a construção de uma relação saudável com o meio ambiente (Barros, 2018).

As crianças têm predileção pelos espaços abertos, isto não há como negar. Os espaços abertos e ao ar livre exercem um fascínio natural sobre elas, no entanto, as rotinas rígidas e o foco excessivo na ordem, presentes em muitas instituições escolares, parecem roubar das crianças tempos livres para brincar e realizar experiências em contato com a natureza (Tiriba, 2010).

Entretanto, as rotinas escolares, definidas previamente por adultos, parecem não ser o único entrave nessa questão. Observa-se que em muitas instituições, a situação de emparedamento acontece também com vistas ao espaço destinado às crianças e a cultura de que se aprende do lado de dentro e do lado de fora se diverte. Essa concepção equivocada de aprendizagem trouxe influências arquitetônicas para as áreas externas nas instituições de ensino.

Com o propósito de gastarem energia nos momentos de recreio ou no intervalo de aulas, os espaços externos, muitas vezes, são projetados com amplos espaços vazios, frequentemente cimentados, e com equipamentos que se limitam a brinquedos comuns que compõem as áreas destinadas a recreação e raramente nesse mesmo espaço coabitam elementos de contemplação da natureza (Horn; Barbosa, 2022).

O modo de vida sustentável não é um processo que acontece do dia para a noite. Neste sentido, a educação tem um papel fundamental no modo de relacionar a criança com a Terra e

os seres vivos. Destarte é importante refletir como os espaços naturais e o ensino das áreas das ciências vêm sendo apresentados às crianças. É preciso romper com essa visão de que o aprendizado só acontece na sala de aula e diante desse contexto é necessário que a escola repense seus espaços educativos, reorganizando seus tempos e relações, valorizando todos os espaços da escola como local de intencionalidade pedagógica e de aprendizagem (Barros, 2018).

[...para reconhecer que a Terra é Mãe, a qual é um superorganismo vivo com recursos escassos, não se pode ensinar aos alunos apenas dentro das salas de aula, ou nos recintos fechados da biblioteca. Eles precisam ser levados a experimentarem na pele a natureza, a conhecerem a biodiversidade, bem como a história da paisagem que os cercam (BOFF, 2012, p. 153).

A escola é um local privilegiado de garantia de direitos da criança, e se configura como um dos únicos lugares que as cidades oferecem universalmente como uma chance de resgatar a vivência dos espaços públicos e populares, cooperando, nesse sentido, com a superação das dificuldades das famílias em oferecer às crianças, oportunidades de frequentar espaços lúdicos de aprendizagem. Deste modo, a responsabilidade da escola é imensa, haja vista que esse pode ser o único local em que a criança terá a oportunidade de garantir esse direito de estar em contato com a natureza. Mas para isso, é importante que a escola contribua para ressignificar os espaços escolares, reconhecendo a natureza como agente pedagógico e local promotor de aprendizagem (Horn e Barbosa, 2022).

Neste caso, torna-se imperativo desconstruir a concepção e a realidade de uma vida escolar restrita às paredes da sala de aula. O desenvolvimento do respeito à natureza, essencial para a formação de cidadãos críticos, está intrinsecamente ligado à convivência e à criação de laços afetivos com os lugares, os seres, as coisas, o universo biótico e abiótico. A escola, portanto, precisa romper com suas barreiras físicas e proporcionar aos alunos experiências que os conectem à natureza, promovendo uma relação mais profunda e respeitosa com o meio ambiente (Tiriba,2010).

[...] respeitar as especificidades da infância significa respeitar a necessidade de brincar e conhecer o mundo através de todos os sentidos, faz-se fundamental “desemparedar” as crianças para os espaços externos à sala de aula e à escola, a fim de favorecer que a interação com o ambiente seja mais diversificada e, portanto, mais rica em termos de aprendizado e desenvolvimento (BARROS, 2018, p.37).

Assim se a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento infantil é amplamente reconhecida, como podemos proporcionar experiências mais ricas e significativas para as crianças, explorando todo o potencial do ambiente natural? Quais são os desafios e as

oportunidades para fortalecer esse vínculo nas instituições de Educação Infantil, promovendo um aprendizado mais significativo e prazeroso?

De acordo com Tiriba (2005), algumas das respostas a essas perguntas podem estar relacionadas às concepções de infância, educação e natureza, sendo essas definições importantes para o direcionamento de políticas de formação de professores, organização das instituições e dos projetos pedagógicos.

Ainda de acordo com a autora, em consonância com essas concepções, o afastamento do mundo natural se origina da associação dos seus elementos à sujeira, à desorganização, à doença e ao perigo. Em outras palavras, o distanciamento se dá em relação àquilo que representa uma ameaça à organização do cotidiano e da vida, planejados e guiados pelos ideais de previsibilidade.

Entretanto Barros (2018) traz à luz um outro contributo a respeito do afastamento das crianças da natureza no ambiente escolar. Embora a formação profissional seja peça fundamental, outra questão importante diz respeito à própria memória do professor sobre a sua infância e das relações que foram construídas com a natureza nesse período. É possível que experiências positivas despertem interesse em compartilhar com as crianças um pouco dos momentos que vivenciaram ao passo que experiências negativas possam fortalecer sentimentos de medo e insegurança desse contato com o ambiente natural.

Por fim, diante da relevância do desemparedamento da infância para o desenvolvimento integral das crianças, torna-se crucial não apenas libertá-las das privações que as impedem de vivenciar a natureza, mas também desemparedar os professores. Isso significa oferecer-lhes oportunidades de formação que os coloquem em contato direto com o ambiente natural, capacitando-os a incorporar essa experiência em suas práticas pedagógicas de forma crítica e reflexiva.

## 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DE ONDE PARTIMOS?

A formação de professores é essencial para construir uma sociedade mais equitativa e avançada. Desde o século XVII, o educador tcheco Jan Amos Comenius já defendia a necessidade premente de uma preparação adequada para os professores, reconhecendo o seu papel crucial na construção do conhecimento e no desenvolvimento social (Saviani, 2009).

Em um período marcado por transformações sociais e anseios por uma educação de qualidade, São João Batista de La Salle deu um passo crucial para a profissionalização da docência, fundando em 1684 o Seminário dos Mestres em Reims na França, considerado o primeiro instituto de ensino dedicado exclusivamente à formação de professores (Saviani, 2009). Essa iniciativa pioneira destacou a importância de um sistema estruturado para a qualificação dos educadores.

Entretanto, somente no século XIX, após a Revolução Francesa, é que a questão da formação de professores começou a assumir contornos institucionais mais amplos. O impulso por uma educação pública e de qualidade levou à criação das Escolas Normais, incumbidas de preparar os profissionais que conduziram esse processo (Saviani, 2009).

No Brasil, as primeiras referências na formação de professores derivam de modelos internacionais, na sua grande maioria europeus e sem investimentos governamentais, já que, naquela época, “a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite” (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 96).

De acordo com Saviani (2009), a história da formação de professores no Brasil emerge de forma expressa após a independência, quando já se discutia a importância da formação de profissionais para conduzir a instrução da população. A partir de então, seis períodos distintos podem ser identificados na trajetória brasileira para a formação de professores:

**1. Ensaio intermitentes (1827-1890):** Marcado pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias custas, estendendo-se até 1890, quando o modelo das Escolas Normais se consolida.

**2. Expansão das Escolas Normais (1890-1932):** Teve como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal, com anexo de uma escola-modelo.

**3. Institutos de Educação (1932-1939):** Caracterizado pelas reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal (1932) e Fernando de Azevedo em São Paulo (1933).

**4. Cursos de Pedagogia e Licenciatura (1939-1971):** Consolidou o modelo das Escolas Normais com a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura.

**5. Habilitação Específica de Magistério (1971-1996):** Substituiu a Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.

**6. Novos Perfis (1996-2006):** Surgem os Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e um novo perfil para o Curso de Pedagogia.

Contudo, este capítulo se concentrará nas discussões e análises a partir da promulgação dos cursos de Pedagogia, que contempla a formação inicial para o docente da Educação Infantil atualmente, e das especificidades da docência para esta etapa da escolaridade.

O curso de Pedagogia foi regulamentado no Brasil no ano de 1939 (Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil), por meio do Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, instalada na Universidade de São Paulo, formando profissionais no sistema 3+1 em que ao cursar os três primeiros anos o profissional estava habilitado como Bacharel em Pedagogia e ao optar por cursar mais um ano, voltado para o ensino da Didática, lhe era conferido o título de Licenciado em Pedagogia (Pinheiro; Romanovski, 2010). Tal sistema promoveu uma dicotomia entre os dois componentes do processo pedagógico: conteúdo e o método. Segundo Brzezinski (1996, p. 44), “o esquema 3 + 1 provocou a ruptura entre o conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar este conteúdo” contribuindo para a fragmentação do saber e descartando o princípio da interdisciplinaridade. Mesmo após a extinção desse modelo de ensino (na década de 1960), com a extensão do curso para quatro anos, de modo a atender as legislações vigentes da época, essa dualidade ainda persiste nos cursos de formação inicial, em que a maioria das disciplinas organizadas no início do curso são destinadas a conhecimentos teóricos desvinculados do ambiente da prática.

A reflexão acerca dos cursos de Pedagogia na contemporaneidade incide sobre a sua essência: se devem ser orientados para a formação de especialistas ou de professores, isto é, se a Pedagogia se alinha com as Ciências da Educação e, conseqüentemente, se limita à ampliação dos estudos nesse campo ou se abarca também as questões concernentes à formação docente. Nesse sentido, conforme Kishimoto (1999), a discussão acerca da origem da Pedagogia transcende a mera delimitação de seu objeto de estudo, adentrando em questionamentos mais profundos sobre seu papel na preparação de profissionais para o campo educacional.

Após aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN- a formação de professores em nível superior (curso de Pedagogia) foi indicado como requisito básico para o atendimento de crianças na Educação Básica, entretanto como relata Campos

(2018), esse movimento demorou a acontecer na Educação Infantil, já que o atendimento a crianças pequenas e bem pequenas em um período anterior a 1996, era pautado em um atendimento assistencialista e desvinculado do sistema educacional e os requisitos para os profissionais atuantes se pautavam na formação escolar normal de nível secundário.

Com efeito previu-se que as instituições de ensino e os professores tivessem um período de carência para se adequar as novas regras previstas na legislação para a formação inicial, entretanto de acordo com Campos (2018), as longas discussões sobre qual seria o formato ideal para a formação inicial do professor levaram a extensão dessa carência de modo indefinido, sendo assim atualmente, ainda considera-se como requisito para o ingresso na Educação Infantil a formação mínima em nível médio na modalidade Normal.

Todavia embora a possibilidade de formação em nível médio ainda fosse possível, na maioria dos estados do país ocorreu a extinção desses cursos e generalizou-se a formação em nível superior nos cursos de Pedagogia (Pinto, 2002, *apud* Pimenta *et al.*2017).

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (DCNCP), promulgada por meio da Resolução CNE/CP 1/2006, o curso de Pedagogia ficou responsável não apenas por formar os profissionais docentes dos anos iniciais da Educação Básica, o que até então era incumbência dos Cursos Normais Superiores, passando agora a assumir a formação de gestores, supervisores e profissionais de orientação escolar, assim exposto no artigo 4º da referida Resolução:

[...] O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Era esperado que com a promulgação das DCNCP um padrão de formação de professores fosse estabelecido, entretanto como relata Pimenta *et al.* (2017, p. 8), com a inserção de novas disciplinas na grade curricular do curso de Pedagogia o que acontece é a sugestão de um “perfil amplo, disperso e impreciso do egresso” favorecendo a dispersão da formação básica do professor. Abuchaim (2018), corrobora essa análise justificando que ao incluir novas disciplinas com o objetivo de melhorar as experiências e conhecimentos adquiridos dos alunos do curso de Pedagogia e a formação de profissionais com perfis distintos, corre-se o risco da manutenção de uma formação inicial abstrata e generalista, sem levar em conta as especificidades de cada faixa etária atendida.

Sobre a diversidade de profissionais formados e a grade curricular extensa nos cursos de Pedagogia, Saviani (2006, p. 12) adverte:

[...] é difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista.

Formados em um caráter abstrato, generalista e de maneira aligeirada, constrói-se então um cenário preocupante principalmente para os docentes que atuarão na Educação Infantil, haja vista que cada etapa da Educação Básica estabelece especificidades e que a falta de conhecimento sobre como trabalhar com crianças dessa faixa etária leva, muitas vezes, o professor a repercutir padrões “escolarizantes que tendem a não respeitar os tempos e as demandas das crianças pequenas” (Abuchaim, 2018, p. 70).

Merece, ainda, atenção a enorme lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil, uma vez que se trata do nível inicial da educação básica, que compreende vários anos de atenção à criança pequena, e que concentra, como já se viu, o maior percentual de docentes sem formação adequada (GATTI; BARRETO, 2009, p. 252).

Entretanto, estudos recentes como o de Albuquerque; Rocha e Simão, (2018) apontam uma mudança que começa a despontar neste cenário. Ao analisar a configuração das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de trinta e três Universidades Públicas Federais do Brasil, dos quarenta e sete cursos existentes, os autores encontraram menções ao termo “*Educação Infantil*” em vinte e oito delas, indicando ao longo da formação docente, uma interlocução entre as diversas áreas do conhecimento convergindo em um ponto crucial: a infância e as crianças.

Essa convergência fortalece a inserção de teorizações sobre a infância na prática docente, consolidando-a como um pilar fundamental para a construção de uma educação de qualidade.

Essa abordagem visa resgatar uma gama diversificada de saberes voltados à educação na infância, com o intuito de promover uma formação docente mais sólida e embasada em princípios epistemológicos e teóricos.

Há um movimento de reconhecimento da especificidade da docência na Educação Infantil, uma vez que se consegue evidenciar nas matrizes curriculares, especialmente no conjunto disciplinar que compõe o eixo Crianças, Infância e sua Educação, perspectivas teóricas das diversas áreas de conhecimento cuja pauta de discussão consiste no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos na sua mais tenra idade (p.24).

Ainda sobre os avanços na composição das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia pós DCNP e na mesma perspectiva analisada, Albuquerque; Rocha e Simão(2018) apontam uma interlocução entre as disciplinas ofertadas ao longo do curso, ao que se refere aos conhecimentos específicos da Educação Infantil, diferentemente de estudos anteriores como é o caso de Pimenta et al. (2017), em que as disciplinas que iriam compor o conhecimento do professor sobre Educação Infantil eram ofertadas nos anos finais do curso de Pedagogia, sem interlocução com as demais disciplinas ofertadas nos primeiros anos da graduação.

Isto posto, qual seria a melhor organização da formação inicial para o professor que atuará na Educação Infantil? Este trabalho não tem a pretensão de indicar qual o melhor caminho, mas sim de contribuir para as discussões referentes a essa temática colocando a criança nos centros das discussões, a fim de construir bases sólidas de conhecimento levando em consideração a especificidade que essa etapa do desenvolvimento humano exige.

Por fim, Campos (2018) aponta que as questões sobre formação inicial aumentam a cada mudança introduzida na legislação brasileira, contudo não são acompanhadas de uma discussão adequada e profunda sobre a necessidade de que os modelos de formação docente para a Educação Infantil sejam revistos a fim de formar profissionais aptos a atender a complexidade dessa faixa etária.

## **2.1 A formação polivalente e os saberes educacionais: a formação inicial.**

O modelo de formação polivalente surge, no Brasil, no período pós independência com o objetivo de aumentar o quantitativo de professores aptos a atuarem em várias frentes de trabalho para atender as demandas geradas após a independência do Brasil, considerando que

durante um longo período, os professores não possuíam habilitação prévia específica para lecionar (Saviani, 2009).

O termo polivalente, em sua essência educacional, pode ser definido como “possuir e demonstrar aptidão para atuar no magistério com faixas etárias distintas” e da mesma forma “ser sujeito que atua nos processos de ensino e aprendizagem das crianças nas diversas áreas do conhecimento que envolvem o "desenvolvimento integral", bem como a "formação do cidadão" (Pinheiro *et al.*, 2018, p. 4). Embora essa definição “polivalente” não desponte mais nas legislações brasileiras, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia de 2006, o modelo de formação inicial que abrange o ensino de disciplinas básicas dos anos iniciais (Língua Portuguesa “alfabetização”, História, Geografia, Ciências e Matemática) permanece na realidade escolar brasileira e os professores continuam atuando como polivalentes. (Pimenta *et al.*, 2017).

A busca por um modelo de formação em Pedagogia baseado na polivalência, com o objetivo de formar profissionais "capazes de dar conta de tudo", levanta questionamentos importantes sobre a qualidade da educação oferecida às crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em tese, a formação inicial dos pedagogos para atuarem em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental está intrinsecamente conectada em nível epistemológico. No entanto, é crucial reconhecer que cada etapa da educação possui suas próprias necessidades e enfrenta desafios específicos. A negligência dessas diferenças durante o processo de formação dos futuros educadores resulta em profissionais que podem se ver despreparados para lidar com as demandas peculiares de cada faixa etária (Pinheiro *et al.*, 2018).

Neste sentido, embora demonstrem grande curiosidade sobre o mundo ao seu redor, as crianças pequenas (3 a 5 anos) ainda não possuem as ferramentas cognitivas para construir explicações científicas formalizadas. No entanto, suas interações com o ambiente e as experiências proporcionadas na Educação Infantil são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades como observação, comparação e classificação, que servirão como base para a construção de conhecimentos mais complexos nas etapas posteriores (Oliveira *et al.*, 2014). Assim, é necessário ao professor atuante na Educação Infantil uma formação específica e consistente acerca das concepções da infância e suas propostas pedagógicas.

Ao desconsiderar as características específicas de cada fase educacional, corremos o risco de subestimar as particularidades do magistério na Educação Infantil e na docência dos

anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora compartilhem alguns pontos em comum e se beneficiem da interdisciplinaridade, cada uma demanda habilidades docentes distintas.

Por si só, a questão é bem complexa. Se por hora a formação inicial tem o objetivo de formar o professor para atuar nos primeiros ciclos da Educação Básica, além do ensino de jovens e adultos, os cargos de gestão e apoio escolar, o que se vê na prática é que existem lacunas que precisam ser preenchidas, o que normalmente fica a cargo da formação continuada, ora fornecida e custeada pelos órgãos públicos e sistemas de ensino ou, na maioria das vezes, custeada pelo próprio profissional que incomodado com as suas deficiências busca preencher “os vazios” decorrentes da formação inicial com cursos ofertados no mercado, na sua grande maioria oferecidos por instituições privadas. Nesta perspectiva, Gatti (2018) reforça a ideia de que a busca por formação continuada perde o seu sentido original que é de que o profissional busque aperfeiçoamento e especialização aprofundando o seu conhecimento, passando assim a formação a ter caráter compensatório a fim de suprir aspectos da má formação inicial.

Outro fator que recai sobre a formação inicial dos professores é a solidez e as bases que compõem seus conhecimentos, os quais moldarão sua prática educativa. Sabe-se que o conhecimento é dinâmico e sujeito a mudanças, e as constantes discussões sobre a qualidade da Educação Brasileira, frequentemente questionam as habilidades e competências dos professores. Em muitas ocasiões, esses profissionais são apontados como os principais responsáveis pela má qualidade do ensino e pelas mazelas de uma parcela da sociedade (Freitas; Pacífico, 2015).

Ao mesmo tempo que o professor aprende, ele também conduz o aprendiz na construção dos seus saberes (Freire, 2011). Nesta perspectiva, uma base sólida construída na formação inicial é importante porque, subjetivamente, é nesses momentos que o professor buscará valer-se do conhecimento adquirido nos bancos da Universidade como forma de conduzi-lo na resolução das dificuldades encontradas na sua prática. Sendo assim, sobre quais bases a sua identidade e saberes estão solidificados?

Os professores, por vezes, desconfiam da qualidade e eficácia de sua formação que pouco modificam suas práticas pedagógicas, pois seus conhecimentos não foram aprofundados em todas as tendências pedagógicas. Então se limitam às tendências mais conhecidas e principalmente às tradicionais (LIBÂNEO, 2002).

Embora as mudanças estruturais na sociedade tenham levado a reavaliação do papel do professor e da escola, e conseqüentemente, a educação tenha sido afetada nas suas atribuições, estrutura e método, a escola segue como instituição necessária à democratização da sociedade

(Libâneo, 2002). Isto posto, quais os saberes necessários deverão compor a formação inicial do professor da Educação Infantil nos dias de hoje?

O papel do professor é indiscutível durante todo o processo de ensino e aprendizagem, todavia com o surgimento de novas demandas educacionais, novas habilidades passam a ser consideradas necessárias para a formação do professor. Dentre elas, Libâneo (2002, np.) destaca:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Desta forma Lima (2007, p. 66), aponta que “não se trata de questionar o papel do professor polivalente”, no entanto se faz essencial “oferecer-lhe formação e *status* de carreira condizente com o grau de dificuldade e responsabilidade de suas tarefas” justificando, assim, a necessidade de diálogo permanente sobre a formação do professor, neste caso, em destaque, a formação inicial.

## **2.2 A identidade do professor da Educação Infantil**

A identidade do docente da Educação Infantil vem sofrendo modificações ao longo do tempo. Inicialmente os centros de atendimento às crianças eram destinados ao suprimento de necessidades básicas, cuidados de higiene, alimentação e sono, além de servir de refúgio e abrigo para a classe mais pobre da sociedade ou das mães que necessitavam (ou desejavam) adentrar ao mercado de trabalho (Fully; Veiga, 2012).

Ao longo de vários anos, os profissionais que trabalham em creches têm testemunhado uma mudança significativa: uma transição de uma perspectiva predominantemente assistencialista para uma que coloca um foco maior na dimensão pedagógica do cuidado e educação de crianças muito jovens (Oliveira, *et al.*, 2006).

Essas mudanças na concepção do atendimento às infâncias, têm desencadeado um confronto entre teoria e prática, à medida que uma nova identidade profissional emerge: a do professor na Educação Infantil. Este processo envolve não apenas a adoção de novos métodos e abordagens pedagógicas, mas também a redefinição do papel do educador como um facilitador ativo no desenvolvimento integral das crianças (Oliveira, *et al.*, 2006).

A promulgação da Lei 9.393/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, representou um ponto de reflexão significativo na estrutura

educacional do Brasil, notadamente no que concerne à Educação Infantil. Neste contexto, dá-se início a uma gama de pesquisas a fim de justificar a importância da formação de professores, aqui em específico a etapa da Educação Infantil. No esteio das novas documentações norteadoras educacionais, a criança passa a ser integrada em um contexto educacional, garantindo como prioridade o direito à educação formal, a fim de romper o caráter assistencialista da Educação Infantil.

Cabe aqui ressaltar que a garantia de acesso à educação das crianças de zero a seis anos já era prevista na Constituição Federal de 1988, consolidando-se como o primeiro documento oficial que resguarda os direitos da criança a educação e a reconhecendo como cidadão de direito, entretanto, somente após promulgação da LDB, a Educação Infantil passou a integrar o quadro da Educação Básica tendo como finalidade “o desenvolvimento integral das crianças pequenas até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p.11) ou seja, a escola/professor assume um papel de coparticipação pela educação da criança respeitando o contexto social em que ela está inserida.

Desta maneira, partindo de uma visão do desenvolvimento que considera a criança em seu contexto social, ambiental e cultural, e mais especificamente nas interações que estabelece com adultos, outras crianças, espaços, objetos e seres ao seu redor, ela constrói, por meio dessas interações, sua identidade, conhecimentos, percepção do mundo e moral (Campos, 1994).

A esse respeito a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p.14) reconhece, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que demanda “compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”, a vista disso, “assumir uma visão plural, singular e integral da criança”.

Neste sentido o professor:

[...] deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização (BRASIL, b, 1998, p. 30).

A identidade do professor da Educação Infantil tem acompanhado as discussões das últimas décadas referentes à concepção da criança, educação e atendimento institucional. Sendo assim, a função desse profissional tem passado por transformações profundas. Cabe aqui destacar a relevância e a manutenção do diálogo constante e reflexivo a respeito da formação

de professores uma vez que diversos autores aqui representados por Campos (2018), e documentos oficiais LDBEN (1996), DCNEI (2009), entre outros que norteiam as políticas públicas na Educação Infantil, atrelam a formação de professores, tanto inicial quanto em serviço, como um dos critérios que contribuem para a qualidade no atendimento à criança.

Pensar na garantia desses direitos da criança, em especial a um bom ensino, nos remete à reflexão sobre a função do professor da infância, cuja atuação implica intencionalidade, preparação teórica e prática e profissionalidade constituída em cursos de formação inicial e em serviço (CASTRO; LIMA, 2012, p. 130).

Sendo assim, o profissional inserido na Educação Infantil vê-se diante de uma dualidade. Se por ora a formação inicial aparentemente é alicerçada em bases frágeis, de maneira aligeirada e distante da especificidade que contempla cada etapa do desenvolvimento infantil, como garantir que o profissional recém-formado consiga articular o conhecimento adquirido na Universidade com a prática escolar?

Parte integrante das transformações a respeito do olhar para a criança e a atuação docente tem sido observada por intermédio das práticas de Estágio Supervisionado. Ainda que seja uma etapa obrigatória para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia, o estágio tem ganhado outra perspectiva, sendo apresentado como campo de experientiação da prática docente, além de “um tempo e um espaço para ampliar o olhar para as crianças e a ação pedagógica” assim como “um tempo e um espaço de produção e constituição de como ser professor/a de Educação Infantil”, contribuindo para uma postura de análise crítica e reflexiva do professor (Albuquerque; Rocha; Simão, 2018, p.14).

Dessa forma, embora seja uma exigência curricular, o campo de estágio tem se revelado como um espaço de pesquisa, permitindo ao futuro professor construir sua prática pedagógica e interagir com a infância dentro dos diferentes contextos educacionais.

Nesta perspectiva Nóvoa (2001) defende a escola como um campo de aprendizado permanente, para isso é importante que o professor assuma uma postura crítica e reflexiva perante a sua prática docente, compreendendo que a formação profissional é um processo e envolve nuances diversas.

Sendo assim:

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo da vida e envolve, crescer, ser, sentir, agir. Um mundo onde a profissionalidade é tão complexa exige, com certeza, uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo da vida (FORMOSINHO, 2000, p. 134).

Os primeiros anos da carreira são decisivos na consolidação da prática profissional e normalmente é composto de incertezas, angústias, medos e desafios, já que embora o professor recém-formado conheça o ambiente escolar na posição de aluno, agora ele passa a vivenciar a escola no papel de professor assumindo as responsabilidades que a profissão acompanha. Nessa perspectiva ao adentrar uma sala de Educação Infantil “o professor iniciante se depara com crianças pequenas, cada uma com suas necessidades, características pessoais, os seus valores, crenças e culturas distintas”, o que por muitas vezes, faz com que o professor iniciante não se sinta preparado ou tenha dificuldades em lidar com essa nova realidade (Brostolin; Amorim, 2021, p. 10). Ainda nesse sentido, Nóvoa (2001) destaca a importância de o professor iniciante receber acompanhamento metodológico, científico e profissional nos primeiros anos da sua carreira já que o autor considera que essa fase define positiva ou negativamente grande parte da sua carreira.

Seja o professor experiente ou iniciante, parece pertinente afirmar que há a necessidade de uma rede de colaboração para pensar as dificuldades e compartilhar os avanços da escola, permitindo que estes sucessos se tornem práticas consolidadas. Tais evidências caminham para a necessidade que o docente sente do respaldo de um trabalho colaborativo no início, porque ao enfrentar dificuldades intrínsecas ao ingresso na profissão, o novo professor precisa construir uma série de conhecimentos específicos para a sua atuação. Existem conhecimentos aliados à prática pedagógica que não são aprendidos em cursos de formação, mas que podem ser desenvolvidos por meio do contato e do diálogo com outros colegas de profissão mais experientes (MARICATO, 2016, p.5).

Posto que existem especificidades que somente serão conhecidas no dia a dia da escola, portanto à docência, aqui em específico à que contempla a Educação Infantil, exige muito mais do profissional do que apenas transmitir um conjunto de informações para seus alunos. No sentido de legitimar a especificidade do docente inserido na Educação Infantil, Albuquerque; Rocha; Simão (2018, p. 2), destacam que é exigido dos profissionais que atuam na Educação Infantil “conhecimentos do desenvolvimento infantil, assim como de questões curriculares e pedagógicas, da função cultural e social das instituições de educação infantil”, a fim de que estas sejam “relevantes para a elaboração de propostas pedagógicas, organização do tempo e espaço, planejamento e registro de atividades”, tal como o “acompanhamento de cada criança e dos projetos realizados, da relação com as famílias e comunidade, aspectos complexos”, o que demanda uma formação profunda e mais ampliada.

Por fim, a docência, aqui em específico na Educação Infantil, vem sendo construída acompanhada do embate teórico-prático, em que o fazer docente se fundamenta na

universidade, entretanto se constrói e se afirma na prática, na convivência com os alunos e outros professores, abrangendo todo o contexto social em que o professor traz consigo e está inserido (Oliveira *et.al*, 2006).

É no “chão da escola” que o professor reflete, confronta o saber adquirido com as dificuldades e desafios da profissão, reafirmando o seu próprio processo de aprender no esteio da construção da sua identidade docente.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta o arcabouço metodológico do estudo, trazendo à luz, os materiais teóricos e os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos propostos. A pesquisa se inicia com a exposição dos pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram o estudo, seguida pela descrição do contexto em que a pesquisa se inseriu, dos participantes que a enriqueceram e da organização do processo de coleta e análise de dados. A apresentação destes elementos visa não apenas elucidar a metodologia empregada, como também fornecer subsídios que possam sustentar os resultados obtidos, e que serão elucidados nos capítulos finais.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCAV, sob o número do parecer nº 6.515.409.

#### 3.1 Pressupostos teóricos e metodológicos

##### 3.1.1 *Abordagem Qualitativa*

Essa pesquisa foi construída a partir da abordagem qualitativa. A escolha dessa abordagem foi fundamental para compreender, a partir da coleta de dados, a dinâmica da prática pedagógica nos espaços escolares e como essas aproximam ou contribuem para o distanciamento entre a criança e a natureza.

Segundo Godoy (1995) a pesquisa qualitativa é uma metodologia que permite uma compreensão mais profunda e holística dos fenômenos sociais, psicológicos e culturais. Utilizando técnicas como entrevistas em profundidade, grupos focais e análise de conteúdo, os pesquisadores podem explorar as motivações, crenças e valores que influenciam o comportamento humano.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as características essenciais da pesquisa qualitativa são: a utilização da fonte direta de dados como ambiente natural, sendo o pesquisador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva, isto significa que os dados coletados são representados por palavras ou imagens, e não por meio de números; o pesquisador tem profundo interesse no processo mais do que simplesmente pelos resultados ou produto; e os pesquisadores costumam analisar os dados de forma indutiva, ou seja, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou afirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

Minayo (2001, p.16) define a metodologia de uma pesquisa como sendo “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” ou ainda parafraseando a mesma autora, o método é a alma da teoria. Neste sentido o percurso metodológico de uma pesquisa é um trabalho em espiral, divididos em três etapas assim definidas pela autora:

- Fase exploratória da pesquisa: o período investido na reflexão preliminar sobre o objeto de estudo, os pressupostos subjacentes, às teorias relevantes, a metodologia apropriada e as questões operacionais necessárias para a execução do trabalho de campo são essenciais no processo de pesquisa científica. Este estágio inicial se concentra primordialmente na elaboração do projeto de investigação.
- Trabalho de campo: Nesta etapa, a teoria elaborada anteriormente é posta à prova por meio de uma abordagem prática e relacional. Isso envolve uma variedade de métodos, como entrevistas, observações e análise de materiais documentais, bibliográficos e instrucionais.
- Tratamento do material: Esta fase da pesquisa é subdividida em três momentos: ordenação, classificação e análise propriamente ditam (Minayo, 2001).

### **3.2 Contexto da pesquisa**

O campo de pesquisa utilizado para a realização desta investigação é um município de médio porte situado no noroeste paulista do Estado.

O município em questão é composto por uma Secretaria Municipal de Educação (SME) que é responsável por 152 escolas, dentre as quais 40 escolas de Educação Infantil que atendem as crianças de 4 e 5 anos (2ª etapa).

Inicialmente, a estratégia utilizada para selecionar os participantes da pesquisa se concentrava em contato telefônico com os gestores de escolas que atendam a 2ª Etapa do Ensino Infantil, solicitando autorização para uma visita com o objetivo de apresentar o projeto aos professores que atendam a faixa etária de 4 e 5 anos e convidá-los a participar da pesquisa. No entanto, as dificuldades de acesso e a complexidade da logística escolar impediram a efetivação deste contato em larga escala. Diante disso, enquanto coordenadora pedagógica, entrei em contato com o grupo de coordenadores pedagógicos do município explicando o projeto e solicitando a divulgação da pesquisa para os professores. Assim conforme a devolutiva dos coordenadores, os convites foram realizados e desta forma a pesquisa foi desenvolvida com docentes que, a princípio, tem mais proximidade com a temática em questão.

Enquanto alguns convites foram enviados por meio eletrônico, predominantemente por e-mail, a maioria das interações ocorreu por meio de comunicações telefônicas e mensagens via aplicativo de mensagens instantâneas, como o WhatsApp, após o contato e devolutiva dos coordenadores. Para isso foi enviado ao professor inicialmente uma carta convite, constando os objetivos da pesquisa. Após manifestação de interesse por parte do professor convidado, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para apreciação e assinatura.

### **3.3 Participantes da pesquisa**

Para a realização desta pesquisa, foram convidados para conceder entrevista, 10 professores que atuem junto a faixa etária de 4 e 5 anos, o que neste município corresponde a 2ª etapa da Educação Infantil.

A carga horária de trabalho dos professores nesta rede de ensino apresenta certa variação, assim como as configurações das salas de aula em que atuam. Alguns professores ministram aulas em turmas de período integral, compartilhando o mesmo espaço com outro colega, enquanto outros trabalham em regime de apenas um período. A distribuição da carga horária dos participantes inclui docentes com contratos de 35 horas semanais, bem como aqueles com contratos de 40 horas semanais.

### **3.4 Coleta de dados**

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que de acordo com Flick (2013), tem o objetivo de obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema. Esta abordagem visa explorar as experiências pessoais e as perspectivas dos participantes, bem como compreender de que forma o contexto influencia suas vivências em relação ao tema estudado.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de dezembro de 2023 e setembro de 2024. A gestão de horários para realizar as entrevistas e a dificuldade em comunicar a pesquisa em larga escala dificultou o processo e fez com que o período de coleta de dados, embora sendo poucas entrevistas, tenha se estendido por um tempo maior.

O **Quadro 1** apresenta o cronograma da coleta de dados realizadas por meio de entrevistas, assim como a data em que foram realizadas e o tempo de duração de cada uma.

**Quadro 1:** Descrição acerca da data da realização da entrevista e duração.

<b>Participante</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Duração</b>
P1	19/12/2023	30m e 6s
P2	23/01/2024	28m e 2s
P3	18/03/2024	1h e 10m
P4	26/03/2024	26m e 03s
P5	02/04/2024	24m e 15s
P6	25/04/2024	33m e 26s
P7	29/04/2024	28m e 59s
P8	14/05/2024	29m e 19s
P9	05/06/2024	24m e 36s
P10	02/09/2024	51m e 02 s

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nas Ciências Sociais, a entrevista é amplamente utilizada como metodologia de coleta de dados devido à sua capacidade de captar tanto informações objetivas quanto subjetivas. Segundo Batista; Matos; Nascimento (2017, p. 3), "a inter-relação, às experiências cotidianas e a linguagem do senso comum no momento da entrevista são condições indispensáveis para o êxito da pesquisa qualitativa". Nesta perspectiva, é possível uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e das percepções individuais dos participantes, essencial para a qualidade e a validade dos resultados obtidos.

A preparação para a realização das entrevistas é uma etapa essencial do processo de planejamento da pesquisa. Nesse contexto, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada (Anexo 2) composto por três eixos temáticos, selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa. Inicialmente, foi realizado um teste piloto com o objetivo de avaliar o roteiro de entrevista. Desse modo, foram selecionados 2 indivíduos com características semelhantes ao público-alvo da pesquisa. Segundo Gil (2008), os aspectos mais importantes a serem considerados no piloto incluem a clareza e precisão dos termos, a quantidade de perguntas, a forma das perguntas, a ordem das perguntas e a introdução. Esses elementos são fundamentais para garantir a eficácia e a validade dos instrumentos de pesquisa. Encerrado esse processo de análise e reajuste do questionário deu-se início à coleta de dados.

Os participantes puderam escolher entre participar da pesquisa por meio de entrevistas presenciais ou on-line. Alguns participantes justificaram a escolha pela modalidade on line levando em consideração a praticidade de estar em casa em um horário que fosse mais conveniente. Nesse sentido, todos os entrevistados optaram por participar de modo on-line. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma de reuniões Google Meet.

Após a finalização das entrevistas e o encerramento da fase de coleta de dados, os dados foram transcritos pela própria pesquisadora, conforme sugerido por Belei *et al.* (2008). Para as transcrições, foi utilizada a ferramenta de digitação por voz disponível no Google Documentos. No entanto, observou-se que as transcrições não foram totalmente fiéis às gravações, o que compromete a precisão e a confiabilidade da pesquisa. Neste sentido, a entrevista passou pela chamada conferência de fidedignidade, que consiste em ouvir a gravação enquanto se tem o texto transcrito em mãos, verificando cada frase, mudança de entonação, interjeições e interrupções. Duarte (2014) destaca que transcrever e revisar cada entrevista realizada, antes de partir para a próxima entrevista, ajuda a corrigir erros, evitar respostas induzidas e reavaliar os rumos da investigação. Essa prática é fundamental para garantir a precisão e a integridade dos dados coletados.

### **3.5 Análise de dados**

Esta etapa do trabalho seguirá os pressupostos da análise de conteúdo, uma técnica amplamente utilizada nas pesquisas em Ciências Humanas. Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 4), na análise de conteúdo, o texto é visto como "um meio de expressão do sujeito". Nesta perspectiva, o pesquisador busca categorizar as unidades de texto que se repetem, sejam palavras ou frases, e inferir uma expressão que revele seu significado.

A análise dos dados seguirá as etapas previstas por Bardin (1977), pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira fase do processo de análise será destinada à organização, sendo assim serão utilizados leituras, hipóteses e objetivos que fundamentam a interpretação dos dados. Em um segundo momento, os dados serão categorizados e finalizando o processo, será realizada a apresentação dos dados obtidos de acordo com a análise, inferência e interpretação do material.

#### ***3.5.1 Pré-análise***

A pré-análise é a primeira fase da Análise de Conteúdo e envolve a organização inicial do material de pesquisa. Durante esta fase, o pesquisador sistematiza as ideias preliminares e diferencia a relevância dos materiais a serem utilizados daqueles que pouco agregam à pesquisa. Como destaca Bardin (2016, p.125), o objetivo dessa etapa é "tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais". Nesse momento, é fundamental que o pesquisador realize uma leitura flutuante do material disponível. Esse processo permite que o pesquisador conheça e reconheça o material, formando as primeiras impressões sobre os dados a serem analisados. A partir desse contato inicial, procede-se à seleção dos documentos que irão compor o corpus de análise.

Para garantir a qualidade da análise de conteúdo, é essencial seguir diversas regras metodológicas na busca da construção de um corpus de análise robusto e representativo com o objetivo de proporcionar uma base sólida para a investigação científica. São elas :a regra da exaustividade, a regra da representatividade, a regra da homogeneidade, a regra da pertinência (Bardin, 2016).

### ***3.5.2 Exploração do material ou codificação***

A fase de exploração do material na Análise de Conteúdo começa com a codificação. Segundo Bardin (2016), a codificação é o processo de transformar os dados brutos em unidades de análise significativas para a pesquisa. Essas unidades podem ser palavras, frases ou segmentos de texto que contenham informações relevantes para o estudo. A codificação envolve a criação de códigos que representam os conceitos importantes para a pesquisa. Isso permite que os dados sejam organizados de maneira sistemática, facilitando a identificação e a análise dos padrões e temas emergentes.

Após a etapa de codificação, o processo continua com a categorização, conforme descrito por Bardin (2016, p. 147). Ela é definida como "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos". Em outras palavras, a categorização envolve a organização dos dados em grupos ou categorias com base em critérios estabelecidos anteriormente. Esse processo permite uma análise mais sistemática e estruturada dos dados, facilitando a identificação de padrões e tendências relevantes para a pesquisa.

### ***3.5.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação***

De acordo com Bardin (1997-2016) os procedimentos de descrição, inferência e interpretação dos dados compõem a terceira e parte final da metodologia de análise de conteúdo. Nesta etapa os dados são resumidos e organizados de forma mais concisa com destaque as informações mais relevantes que respondem ao problema de pesquisa.

A descrição, de acordo com Moraes (1999, p.8), é o primeiro momento de comunicação dos resultados do trabalho. Esta etapa acontece logo após a categorização dos dados e identificação do material que compõe cada uma das categorias. Nesta ocasião, para cada uma das categorias um texto síntese é escrito de modo que se expresse o “conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas”. Moraes ainda salienta que, geralmente por meio do texto produzido como objeto de análise que poderá se perceber os resultados da pesquisa e de seus resultados.

Franco (2005), defini inferência como o processo intermediário entre a descrição e a interpretação. Elaborar inferências sobre o texto objetivo confere ao método relevância teórica, o que implica pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor, ou seja produzir inferências ou comparações não significa somente produzir suposições, nesse sentido além de vincular um dado a outro é necessário embasar o texto com pressupostos teóricos (Campos, 2004).

A fase de interpretação dos dados estabelece que, o pesquisador retorne ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação, visto que, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados (Santos,2012).

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados desta pesquisa e analisados à luz da literatura, de acordo com cada eixo de investigação.

O roteiro de entrevistas foi composto por eixos de investigação. *O eixo 1* é destinado a compreender a formação do professor e a concepção do docente a respeito da relação criança-natureza. Neste eixo, procuramos conhecer quem é o sujeito participante da pesquisa e qual o seu percurso de formação. *O eixo de número 2* tem o objetivo de investigar a prática desse docente participante e *o eixo 3* procura conhecer o espaço no qual essa docência acontece e suas possibilidades pedagógicas.

### 4.1 Formação do professor

O **Quadro 2** apresenta o perfil dos entrevistados, foram compilados os resultados das perguntas de número 1 a 5 do roteiro semiestruturado, informando a respeito do gênero, formação inicial e a modalidade do curso (presencial, semipresencial ou a distância- EAD-), cursos de especialização e o tempo de atuação do docente na Educação Infantil.

**Quadro 2: Perfil dos professores de Educação Infantil entrevistados**

Participante	Gênero	Formação Inicial/ curso ano de conclusão	Modalidade do curso	Curso de especialização	Tempo de atuação na Educação Infantil (anos)
P1	M	Educação Física-2006 Pedagogia ??	Presencial Semipresencial	Educação Física escolar; Educação Integral, gestão e multiculturalismo ; Mestrado em Educação Física escolar	17 anos
P2	F	Pedagogia-2011	Presencial	Psicopedagogia; Didática e Novas Tecnologias	13 anos
P3	M	Matemática com habilitação em Física- 2006 Pedagogia-2013	Presencial Semi-Presencial	Matemática; Arte Educação à Distância Educação étnico raciais	10 anos
P4	F	Magistério-1996 Pedagogia-2001	Presencial Presencial	Educação Empreendedora Gestão do Trabalho pedagógico	28 anos

P5	F	Pedagogia-2015 Geografia -2022	Presencial EAD	Psicopedagogia Educação Inclusiva Práticas Pedagógicas	5 anos
P6	F	Pedagogia-2014	Presencial	Artes Educação Infantil	10 anos
P7	F	Magistério-1994 Pedagogia-2000	Presencial Presencial	Psicopedagogia clínica e institucional	28 anos
P8	F	CEFAM- 1995 Pedagogia-2001	Presencial Presencial	Educação Inclusiva Linguagem	28 anos
P9	F	Pedagogia- 2016	EAD	Teorias e Práticas Pedagógicas; Docência do Ensino Médio, Superior e Técnico; Educação Inclusiva.	17 anos
P10	F	Pedagogia-2015	Presencial	Educação Infantil Ensino Fundamental Psicopedagogia	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dos 10 professores entrevistados, apenas 2 representam o sexo masculino, o que demonstra o perfil feminino da Educação Infantil. Em relação a formação inicial, todos os professores entrevistados possuem formação em Pedagogia. Além do curso de Pedagogia, três professores possuem uma segunda graduação, sendo um formado em Educação Física, um em Matemática com habilitação em Física e outro em Geografia. Três professoras tiveram também formação em nível médio para a docência (curso de Magistério ou CEFAM). Todos os professores, exceto P9, cursaram ao menos uma graduação presencialmente. P1 e P3 fizeram o curso de Pedagogia na modalidade Semipresencial e P9 totalmente no Ensino à Distância. Todos os professores fizeram ao menos um curso de especialização. As especializações em Psicopedagogia e Educação inclusiva predominaram. Apenas P1 tem Mestrado.

Quanto ao tempo de serviço, três professores têm entre 05 e 10 anos de serviço (P3, P5 e P10); quatro professores tem entre 10 e 20 anos de serviço (P1, P2, P6 e P9) e três professores entrevistados têm 28 anos de serviço na Educação Infantil (P4, P7 e P8).

O **Quadro 3** apresenta um esquema metodológico de como foi realizada a categorização dos dados e definição das unidades de registro, sendo assim a pergunta e resposta estão disponibilizadas na íntegra.

**Quadro 3: Exemplo de como foi feita a análise: estabelecimento das unidades de registro acerca da importância do contato da criança com a natureza.**

<b>EIXO 1: FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b>	
<b>6. Você considera importante o contato da criança com a natureza? Por quê?</b>	
<b>P1</b>	<p>Muito importante. Desde quando eu atuo na Educação Infantil, desde 2003 eu já tive diversos contato com a Educação Infantil desde o ensino municipal até o particular. Então eu via a <b>necessidade de a criança explorar os diversos espaços</b>, e um dos mais importantes para esta faixa etária conforme <b>diz a BNCC, os campos de experiência</b>, o contato com a natureza ele é essencial.</p> <p><i>Pesquisadora:</i> Por quê?</p> <p>Porque às vezes dentro do seu <b>contexto familiar a criança não explora esse contato no seu ambiente de casa</b>. Então quando chega na escola eu já tive situações que a criança não conseguir pisar na grama, não pode sujar porque a mãe ou o pai não quer, esse receio de andar descalço no cimento, essa sensibilidade do contato com a grama e então eu acho muito importante essa exploração nos diversos espaços da escola e criar esses ambientes.</p>
<b>P2</b>	<p>Com certeza, porque assim eu <b>percebo que quando a gente leva as crianças para fora para o externo ele se envolve muito mais com aquilo</b></p>
<b>P3</b>	<p>Importantíssimo, para as crianças esse contato é extremamente necessário. <b>O contato com o pisar no chão, subir em árvores quantas habilidades as crianças estão desenvolvendo ao subir na árvore e hoje isso não é natural.</b></p> <p><i>Pesquisadora:</i> Você pode falar um pouco mais sobre isso?</p> <p>A gente fazia não sei você, mas na minha época eu fazia muito andar descalço, as crianças hoje não andam descalço, não pisa na grama, não sente esses cheiros, não brinca com barro, isso é importante na infância para <b>ampliação de várias habilidades de competências de coordenação motora fina, grossa</b>, porque se você trabalha mais e isso é do ser humano, da nossa evolução. A gente chegou lá nos neandertais até chegar os hominídeos e depois para chegar na questão humana mesmo, então teve essa coisa do chão teve que ter esse contato com a natureza, o desenvolvimento das técnicas da arte a invenção do fogo, então isso é do ser humano. Então como que eu vou podar a criança desse contato na natureza ao contrário os professores precisam promover cada vez mais esse contato com a natureza e é uma questão das escolas, as escolas precisam ter esse espaço da natureza, tem de promover ações que levem a criança a esses espaços a esse encantamento, a esse pegar animais essa manipulação a esse sentir o Humano que não tem contato com a natureza ele perde sua essência humana.</p>
<b>P4</b>	<p>Sim, muito. Eu acho que em uma escola de Educação Infantil ela não pode se fechar dentro de uma sala de aula. E até porque as <b>crianças já são tão privadas de natureza em casa, hoje em dia.</b></p>

P5	Totalmente, ainda mais nesses tempos que vivemos, onde as crianças ficam, digamos assim, presas, vou usar esse termo, <b>presas em frente a uma tela, em frente a um tablet, em frente a um computador, um celular.</b>
P6	<p>Sim, muito.</p> <p><i>Pesquisadora:</i> Como você vê a importância desse contato com a natureza? Pode falar um pouco mais sobre isso?</p> <p>Olha. As crianças, a gente percebe que eles ficam muito à vontade, né? Quando estão brincando com a natureza tanto a terra, a areia, as árvores, tudo e ali na nossa escola é um ambiente bom, muito bom para eles porque tem bastante terra, tem bastante verde. E assim, você vê <b>o prazer da criança de estar ali, né? De manusear, experimentar.</b></p>
P7	<p>É muito importante a questão da criança em relação a natureza.</p> <p><i>Pesquisadora:</i> Por quê?</p> <p>Porque ali é o ambiente que ela vive, né? É assim então eu acho que a criança estando na natureza <b>ela se torna mais calma né?</b> Hoje a gente tem crianças extremamente agitadas. E naquele contato com a natureza, até de ver uma formiguinha passando, de ver sabe assim aquela curiosidade? Eu acho que traz essa calma, essa tranquilidade, né.</p>
P8	Bastante, inclusive lá na escola dá dó porque a gente perdeu uma parte do parque, uma parte da área verde com a construção das salas novas que tem lá agora.
P9	Sim, eu acho que é muito importante porque a criança ela <b>desenvolve brincando e brincando com a natureza ela aprende muita coisa.</b>
0 P1	<p>Muito importante. É extremamente importante a relação da criança com a natureza por diversos motivos. Desde a <b>compreensão do que é esse meio ambiente, do que o que é esse meio que a criança está inserida, que é o conhecimento do eu ou outro mundo, né?</b></p> <p>E também da relação ambiental, porque eu vejo pela minha própria turma. Quando a gente vai para o parque eu chamo de quintal, e quando nós estamos no nosso quintal ali se transforma em diversos mundos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As categorias foram elencadas a partir da leitura criteriosa das respostas dos participantes com o objetivo de estruturar as informações adquiridas e identificar os temas mais relevantes, ou seja, os que são frequentemente considerados pelos professores entrevistados. O **Quadro 4** apresenta as categorias criadas a partir das respostas dos entrevistados à questão

número seis do Eixo 1. É importante destacar que a resposta dos participantes pode estar incluída em mais que uma categoria.

**Quadro 4: Concepção dos professores a respeito da importância do contato da criança com a natureza.**

<b>Categoria</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
1-Falta de contato da criança com a natureza em casa	P1; P3; P4; P5	“necessidade de a criança explorar os diversos espaços” [...] contexto familiar a criança não explora esse contato no seu ambiente de casa” (P1); “O contato com o pisar no chão, subir em árvores quantas habilidades as crianças estão desenvolvendo ao subir na árvore, e as crianças não vivenciam mais isso fora da escola” (P3). “crianças já são tão privadas de natureza em casa, hoje em dia” (P4); “presas em frente a uma tela, em frente a um tablet, em frente a um computador, um celular” (P5).
2-Brincar em contato com a natureza e aprendizagem	P3; P9; P6; P10	“para ampliação de várias habilidades e competências de coordenação motora fina, grossa” (P3); “o prazer da criança de estar ali de manusear e experimentar” (P6); “desenvolve brincando e brincando com a natureza ela aprende muita coisa” (P9); “compreensão do que é esse meio ambiente, do que o que é esse meio que a criança está inserida, que é o conhecimento do eu o outro e o mundo” (P10).
3-Cumprir a BNCC	P1	“diz a BNCC, os campos de experiência” (P1).
4-Aumento da motivação da criança	P2	“ele se envolve muito mais com as atividades” (P2).
5-Acalmar a criança	P7	“ela se torna mais calma” (P7).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As categorias que compõem o **Quadro 4** são: *Falta de contato da criança com a natureza em casa; Brincar em contato com a natureza e aprendizagem; Cumprir a BNCC; Aumento da motivação da criança e acalmar a criança.*

A primeira categoria compreende os respondentes P1; P3; P4 e P5 que argumentam que as crianças passam muito tempo em casa em contato com aparelhos eletrônicos como tablets, celulares e televisão e sem contato com a natureza.

Conforme discorrem Ruy e Belda (2021), a interação das crianças com os objetos eletrônicos conectados por meio da internet é um fenômeno crescente e independente de níveis

socioeconômicos e nesse sentido grande parte das infâncias acabam por serem atraídas por esse universo digital o que pode contribuir para o emparedamento das crianças e da desconexão com os ambientes naturais.

Nessa perspectiva, P5 relata que a interação das crianças com a natureza se faz deficitária nos dias atuais *“ainda mais nesses tempos que vivemos, onde as crianças ficam, digamos assim, presas, vou usar esse termo, presas em frente a uma tela, em frente a um tablet, em frente a um computador, um celular”*, conseqüentemente esta interdependência do universo digital e o afastamento do contato com a natureza contribui para a construção das identidades individuais distanciando do reconhecimento de si enquanto coletividade e pertencente a uma rede de inter-relações sociais e ambientais complexas.

Corroborando com os autores, foi possível perceber que a falta de contato da criança com a natureza é uma preocupação recorrente por parte dos professores assim como a fala de P1 exemplifica:[...] *“Porque as vezes dentro do seu contexto familiar a criança não explora esse contato [com a natureza] no seu ambiente de casa”* o que na visão do entrevistado é um dos motivos que justifica o acesso as crianças ao contato com a natureza no ambiente escolar.

A segunda categoria é composta pelos respondentes P3; P6; P9 e P10 que declaram que por meio da brincadeira e exploração da natureza as crianças têm um aprendizado mais significativo.

O brincar constitui uma das áreas prioritárias para as políticas públicas de atendimento a primeira infância assim como a saúde, a alimentação e a nutrição, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o lazer, o espaço e o contato com o meio ambiente ecologicamente equilibrado e sustentável (Allana, 2022).

*Quando estão brincando com a natureza tanto a terra, a areia, as árvores, tudo e ali na nossa escola é um ambiente bom, muito bom pra eles, porque tem bastante terra, tem bastante verde. E assim, você vê o prazer da criança de estar ali, né? De manusear, experimentar” (P6).*

Ademais além dos benefícios das brincadeiras em contato com a natureza já explicitados neste trabalho, de acordo com P3 a brincadeira e a exploração dos ambientes naturais trazem para a criança uma sensação de pertencimento e reconexão com a natureza assim como no exposto: *“as escolas precisam ter esse espaço de promover ações que levem a criança a esse encantamento a esse sentir-se humanidade, o humano que não tem contato com a natureza ele perde sua essência humana”*.

Na terceira categoria foi apresentada a resposta de P1 que acredita que é importante o contato da criança com a natureza de modo a cumprir as exigências da BNCC. Cabe mencionar que P8 também destaca a importância do contato da criança com a natureza como essencial, porém demonstra insatisfação quanto a diminuição de áreas verdes na escola. “Bastante, inclusive lá na escola dá dó porque a gente perdeu uma parte do parque e uma parte da área verde”(P8) .

A quarta categoria é compreendida pela resposta de P2 que declara que a criança tem um envolvimento maior com as atividades quando se relaciona com a natureza. Por conseguinte, Barros (2018) reforça a afirmação do entrevistado: neste contexto quando criança consolida experiências significativas nesses espaços, potencializa a chance de se evolver, e fazer a si mesmas como estudantes capazes, interessados, curiosos e dedicados.

A quinta categoria é representada pela resposta de P7, que argumenta que o contato com a natureza traz mais calma à criança. Já a sexta categoria é representada por P8 que não respondeu o que foi perguntado, apenas citando que a escola em que trabalha perdeu parte da área verde por conta da construção de novas salas para acomodar a demanda crescente da escola.

O **Quadro 5** apresenta a resposta dos entrevistados à questão: “*Durante a sua formação inicial foi discutido sobre a importância de atividades que promovam a relação criança-natureza?*” assim como os agrupamentos em categorias:

**Quadro 5: Formação inicial recebida pelos professores de Educação Infantil para tratar da relação da criança com a natureza**

<b>Categoria</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
1-Ausência de contato na formação inicial	P1; P2; P3; P4; P6; P8, P5	“falar da importância das crianças com a natureza eu não tive nem na primeira e nem na segunda graduação” (P1); “Não, minha faculdade foi bem rasa, eu achei assim, em todos os sentidos” (P4); “Naquela época não muito, né? A gente ouve falar disso de um tempo menor pra cá” (P8);
2-Não se recorda	P7;	“Dessa não me lembro não” (P7);

3-Teve contato com o tema na formação inicial	P9; P10;	“Sim” (P9);
3.1 Em disciplinas integradas no curso	P10	Na minha formação de pedagoga, eu tive na grade curricular uma disciplina que era fundamentos do ensino de ciência. (P10);
3.2 A importância da natureza no desenvolvimento infantil	P9	“Falava sobre o contato e a importância da natureza para que a criança se desenvolva melhor” (P9).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme o exposto, a maioria dos entrevistados não tiveram contato com a temática durante a formação inicial. A fragilidade da formação inicial do professor da Educação Infantil já foi discutida anteriormente, no entanto a resposta de P4 parece elucidar os estudos de Abuchaim (2018) em que a autora caracteriza a formação docente como genérica e distante da realidade de atendimento as especificidades das crianças pequenas e bem pequenas.

*“Não, minha faculdade foi bem rasa, eu achei assim, em todos os sentidos da Pedagogia” (P4).*

Dentre os participantes que alegam ter tido contato com a temática na formação inicial, a maioria demonstra uma relação distante ou muito superficial com o tema, assim como no exposto por P10[...] *“mas o que eu senti é que, a grade na disciplina, por exemplo de Ciência, foi uma carga horária muito reduzida em relação por exemplo a outras disciplinas dessa grade”*. Deste modo, o participante faz uma relação da carga horária disponibilizada para o tema ser muito irrelevante em comparação com as outras disciplinas do curso de Pedagogia.

Prosseguindo as discussões acerca da formação docente na temática elencada, o **Quadro 6** apresenta a resposta dos entrevistados à questão: *Você teve algum curso de formação continuada sobre práticas pedagógicas que envolvam a relação criança-natureza?* assim como os agrupamentos em categorias.

**Quadro 6- Participação em curso de formação continuada referente ao contato da criança e a natureza por professores da Educação Infantil**

<b>Categoria</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
1-Realizou curso de formação continuada na	P1; P4; P10 <b>Total:3</b>	“Esse ano por coincidência a gente teve uma palestra aqui na cidade[...]

temática		falou da importância do contato da criança com a natureza” (P1).
2- Formação da SME que aborda o tema	P6 <b>Total:1</b>	“[...] na nossa formação da SME que fala muito sobre isso, sobre explorar os espaços, olhar pro para o lado de fora da janela, encontrar vários espaços para estar brincando ali com a criança na natureza. Mas que eu tenha feito um curso específico com esse nome, eu acho que não” P6.
3-Autoformação	P2; P3; P5; P7; P8; P9 <b>Total:6</b>	“Não, mas assim na pandemia eu pesquisando por conta própria pegando autores eu comecei a pesquisar bastante, eu fui buscar por conta própria” (P2);
3.1 Tem interesse em participar de um curso	P2; P3; P5; P8 <b>Total:4</b>	“Com certeza porque eu percebo quando a gente leva as crianças para fora, ele se envolve muito mais com aquilo” (P2); “Sim, para aprofundar aquilo que a gente já faz na escola” (P3); “Com certeza, eu falo que precisava muito dessa formação, porque muitas vezes a gente fica até meio perdido, não sabe como lidar, como utiliza um determinado espaço ou realizar uma determinada proposta com diversos materiais “(P5).
3.2 Tem interesse, mas não participaria de curso nesse momento	P7; P9 <b>Total:2</b>	“Eu tenho curiosidade, gostaria de fazer, eu não só não estou me sentindo muito bem nesse momento, eu ando assim bastante cansada pra começar um outro curso” (P7);

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A formação continuada no Brasil é garantida por lei a partir do decreto 12.056 de 13 de outubro de 2009 que acrescenta parágrafos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, atribuindo em regime de colaboração, a responsabilidade pela formação continuada dos professores a União, Distrito Federal, Estados e Municípios (Brasil, 2009).

De acordo com Gatti (2008) o termo “formação continuada” é bem amplo e abarca ações e programas bastante heterogêneos que podem variar de cursos de pós graduação, programas oferecidos por redes de ensino, palestras ou por qualquer atividade de estudo realizada pelo docente no exercício de sua carreira.

Essa heterogeneidade também esteve evidente nas respostas dos entrevistados a esta questão. Dos participantes que relatam ter participado de cursos de formação continuada P1 indica a formação realizada esse ano pela Secretaria Municipal de Educação “*teve uma palestra aqui na cidade [...] falou da importância do contato da criança com a natureza*”. Já P4 e P10 realizaram curso de formação a partir da concepção de que esta formação era importante para a sua prática e com isso proporcionar as crianças uma melhor experiência em contato com a natureza.

Dentre os participantes que declaram não possuir nenhum curso de formação continuada P2 relata que embora não tenha frequentado um curso formalmente, durante o período de pandemia em que as escolas estavam fechadas para o atendimento presencial, reconheceu a necessidade de aprofundar seus conhecimentos acerca da importância do contato da criança com a natureza e nesse sentido “*pesquisando por conta própria, pegando autores eu comecei a pesquisar bastante algumas coisas nesse sentido[...] eu fui buscar por conta própria né essas coisas*”, ratificando assim a concepção de Gatti acerca da diversidade de ações acerca da formação continuada.

Sobre o conteúdo abordado nos cursos de formação continuada que os docentes realizaram, P1 e P4 indicam que os conhecimentos acerca da exploração dos elementos naturais contribuíram para que a aproximação das crianças com a natureza acontecesse assim como no exposto a seguir: “*O que eu achei válido é que a experiência da palestrante mostrou que a gente com coisas simples do próprio ambiente que a gente está inserido, a gente pode fazer esse contato da criança com a natureza*”(P1).

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil (Brasil,2018, p.23) é o documento que determina e estrutura as competências gerais que os alunos devem desenvolver durante toda a Educação Básica. A organização da Educação Infantil parte do princípio de seu eixo estruturante (interações e brincadeiras) e a partir disso devem ser assegurados seis direitos

de aprendizagem (*conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*) “para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver”. Ainda dentro da organização da BNCC e considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelece-se cinco campos de experiências (*1-o eu, o outro e o nós, 2- corpo, gestos e movimentos, 3- traços, sons, cores e formas, 4- oralidade e escrita, 5- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*). Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixas etárias, contudo este trabalho concentrará as discussões acerca da faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses que compreende as crianças pequenas. Espera-se que ao final de toda a Educação Básica essa organização contribua para uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Desde muito pequenas as crianças demonstram curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação) e diante desse contexto a exploração permite que as crianças descubram o mundo de forma envolvente e significativa, entretanto tal envolvimento natural e comum não pode ser considerado como suficientes para o desenvolvimento integral.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, 2018, p.34).

Logo as propostas ofertadas no espaço escolar precisam estar imbuídas de intencionalidade pedagógica de modo que essas auxiliem as crianças a avançarem dentro do seu processo de desenvolvimento.

De um total de 10 professores entrevistados a maioria não realizou curso de formação continuada acerca do tema (P2; P3; P5; P7; P8; P9). Embora a grande maioria dos docentes considerem a importância de uma formação que aproxime as crianças com a natureza para “*para aprofundar aquilo que a gente já faz na escola*” (P3) ou então para referenciar a prática assim como no exposto por P5 “*Com certeza, eu falo que precisava muito dessa formação, porque muitas vezes a gente fica até meio perdido, não sabe como lidar, como utiliza um determinado espaço ou realizar uma determinada proposta com diversos materiais*” destacamos para uma breve análise as respostas de P8 e P9 que “*Tem interesse mas não participaria de curso nesse momento*”.

Em entrevista recente ao jornal da USP, Voltolini (2024) descreve como as condições de trabalho tem afetado a saúde mental dos profissionais da educação, aqui nesse caso em específico os professores, que dentre os fatores apontados para essa condição que, por conta da carga horária de trabalho excessiva e insegurança de novas políticas públicas, sentem-se cansados e desmotivados. Tal afirmação aparece como justificativa dos docentes entrevistados assim como no exposto a seguir:

*P9: “Talvez”*

**Pesquisadora:** Por quê?

*P9: “Estou muito cansada”.*

*“Eu tenho curiosidade, gostaria de fazer, eu não só não estou me sentindo muito bem nesse momento, eu ando assim bastante cansada pra começar um outro curso” (P8).*

Cabe aqui destacar que durante o desenvolvimento da pesquisa, o município em questão apresentou para o ano letivo de 2024 uma nova configuração de horário da jornada docente de modo a cumprir a Lei Federal nº 11.738/2008 de 16 de julho de 2008 que dentre as suas especificidades estabelece a garantia de 1/3 da jornada docente ser utilizada para planejamento, aperfeiçoamento docente e atividades extraclasse (Brasil, 2008).

Ainda dentro da temática da formação continuada o **quadro 7** apresenta a resposta dos entrevistados à questão: *Acredita que faria (ou faz) alguma diferença no seu modo de trabalhar na educação infantil?* assim como os agrupamentos em categorias:

**Quadro 7- Como o curso de formação continuada impactaria a prática docente**

<b>Categoria</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
1-A escola como espaço promotor do contato com a natureza	P4;	“Totalmente. Eu acho que uma escola de Educação Infantil não pode se fechar dentro de uma sala de aula, até porque as crianças já são tão privadas de natureza em casa, hoje em dia” (P4);
2-Novas possibilidades de exploração dos espaços	P1; P2; P5, P6;	“Eu acho que iria repertoriar mais, porque às vezes a gente fica muito numa prática só, sem muita variação de repertório então a gente sempre fica fazendo as mesmas coisas,

		<p>aquela mesma coisa” (P2);</p> <p>“Eu acho que eu poderia aprimorar a elaboração de propostas em determinados espaços” [...]Eu acho que às vezes eu poderia saber melhor lidar com esses espaços, com o que eu poderia fazer, o que eu poderia utilizar [...]Eu acho que a formação, me auxiliaria mais nisso” (P5);</p>
3- Ampliar o conhecimento	P8; P9; P10; P7; P3	<p>“Eu acho que que com certeza abriria um leque de possibilidades ali tendo uma formação” (P8);</p> <p>“Eu acredito que aprofundar os estudos é aprofundar o contato e a experiência” (P10).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com os dados coletados todos os professores participantes concordam que a formação continuada acerca desta temática contribuiria com o seu fazer docente e embora as categorias sejam distintas, podemos dizer que elas conversam entre si e de certa forma se complementam assim como no exposto a seguir:

*“Eu acredito que aprofundar os estudos é aprofundar o contato e a experiência” (P10).*

A formação continuada tem ganhado lugar de destaque nas políticas públicas das últimas décadas uma vez que a “formação inicial dos profissionais tende a ser precária e pouco lhes habilita para a prática pedagógica” (Abuchaim, 2018, p.76) porém Nóvoa(2001, p.2) reitera que “o aprender é contínuo e essencial na nossa profissão” entretanto não basta apenas que para isso o professor seja inundado de textos ou palestras, é preciso aproximar o professor da sua realidade e da sua própria formação como indivíduo valorizando as suas experiências pessoais e coletivas.

#### 4.2- Prática Pedagógica

As questões da entrevista (15 a 22), agrupadas nesse eixo, buscaram conhecer a prática pedagógica dos professores e se nas propostas de atividades oferecidas às crianças, existem momentos que proporcionem a aproximação da criança com a natureza.

O **Quadro 8** apresenta as respostas dos entrevistados à questão: *Você costuma realizar atividades com as crianças que envolvam a natureza? Se sim, quais atividades você costuma realizar?* assim como os agrupamentos em categorias:

#### Quadro 8- Atividades realizadas pelos professores de Educação Infantil com o objetivo de aproximar as crianças da natureza.

<b>Categoria</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
1- Desenhos de observação da natureza	P2; P3; P9  <b>Total: 3</b>	“Eu apresento as árvores e as crianças realizam desenho de observação” [...] para observar e falar sobre as árvores” (P2); “Eu também trabalhei sobre as estações do ano sair com eles pra eles observarem as árvores como que ficou” (P9).
2- Brincar com e na natureza	P4; P8  <b>Total: 2</b>	“Procurar elementos da natureza para produzir algum brinquedo ali no nosso contexto [...]A gente brinca na poça d'água, a gente brinca com o guarda-chuva” (P4); “As próprias brincadeiras que nem eu te falei, pega-pega, gato e rato, as brincadeiras tradicionais também explorar nesse espaço” (P8).
3- Oficinas de criação/ Coleção	P5; P6  <b>Total:2</b>	“Eu fiz também coleção de elementos da natureza, então assim pedrinhas, folhas, galhos” (P5);

		“A própria folha seca com colagem” (P6).
4- Projetos de pesquisa	P7; P10 <b>Total:2</b>	“Já trabalhei projeto de pesquisa, assim, até por curiosidade das crianças” (P7);
5- Pintura com elementos naturais	P1; <b>Total:1</b>	“Eu consegui já fazer uma atividade contextualizando a pintura com barro” (P1);

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com os dados coletados todos os participantes realizam atividades que aproximam a criança com a natureza. Sendo assim as análises foram realizadas a partir das categorias elencadas com base no questionamento de quais seriam essas atividades sendo elas: *Desenhos de observação na natureza; Brincar com e na natureza; Oficinas de criação/coleção; Projetos de Pesquisa e Pintura com elementos naturais;*

A criança é um sujeito que produz cultura e por meio dela a criança tem suas primeiras experiências sociais, destarte é preciso que se conheça a cultura infantil, seus modos de produção e expressão e nesse sentido planejar situações capazes de desafiá-las, ajudando-a a avançar nas suas aprendizagens e no desenvolvimento das suas potencialidades (Oliveira *et al.*, 2014).

Cada criança é um ser único e com isso “as culturas” podem ser distintas assim como “as infâncias” não são as mesmas e “a experiência de uma pessoa influencia o próprio desenho do seu campo de interesse”, diante do exposto e pensando na relação da infância e da cultura é indispensável refletir sobre o papel do professor nessa investigação dos processos de significação das crianças (Oliveira *et al.*, 2014, p.52).

Nesse sentido as contribuições dos participantes da pesquisa demonstram esse olhar atento para as inquietações das crianças acerca dos eventos e as transformações que ocorrem no ambiente natural e o respeito pela individualidade de cada uma assim como no exposto a seguir:

*“Dentro dessas propostas também tem a escuta por exemplo: hoje uma criança viu um passarinho morto no pátio da escola. E aí a gente pensou que hoje a gente trabalhou sobre o corpo. E aí eu já aproveitei esse passarinho morto pra gente falar sobre o corpo que não é só o corpo do ser humano, é o corpo do passarinho também [...] as crianças trazem essas curiosidades sobre a natureza também (P4).*

Curiosa e questionadora por natureza a criança observa o mundo a sua volta de forma ativa e “por meio da observação, vão percebendo as características, as diferenças, as

regularidades dos fenômenos” se impressiona com os fatos e formula respostas acerca dos questionamentos que faz (Horn; Barbosa, p.75)

A observação dos fenômenos naturais também foi destacada nas respostas dos participantes, seja por contemplação da natureza *“a gente senta o chão para observar o céu[...]a gente faz a escuta do som da natureza”* (P4), *“[...] a gente conversa sobre as árvores”* (P2) ou atividades de desenho como no exposto por P3 *“se eu vou fazer uma um uma atividade de desenho, eu quero desenhar uma árvore, mas eu não vou dar um modelo de árvore, nós vamos lá observar a árvore. Como é aquela árvore, sua estrutura e suas cores”*.

De acordo com Profice *et al.* (2013, p. 530), o desenho infantil é uma imagem bastante próxima daquilo que a criança percebe, conhece e valoriza e dentro deste contexto, os desenhos infantis que envolvem a natureza, podem ser utilizados para *“fornecer informações acerca da percepção ambiental, do conhecimento ecológico e dos valores compartilhados por um determinado grupo ou comunidade”*.

Prosseguindo com as discussões, a segunda categoria elencada diz respeito as brincadeiras que as crianças realizam com e na natureza.

O brinqueado e a brincadeira são intrínsecos a infância. A brincadeira é para a infância um dos principais meios de expressão que *“possibilita a investigação e a aprendizagem sobre o mundo e as pessoas”*, *“Eu utilizo muita semente pra fazer contagem, para formar rosto e brincar com autorretrato”* (P4), logo as brincadeiras em contato com a natureza possibilitam a crianças *“experimentar situações em que percebe pelos sentidos físicos como é a realidade a sua volta”*. (Brasil,2012, p.44 ).

*“Eu vou brincar na chuva. Eu tenho vinte guarda-chuvas que eu adquiri, então eu levo as crianças lá pra fora, às vezes quando está uma chuva fraquinha. A gente brinca na poça d'água, a gente brinca com o guarda-chuva”* (P4).

Ao brincar com os elementos naturais a criança explora e experimenta o que pode fazer desenvolvendo a sua criatividade e testando possibilidades.

*“Procurar brinquedos da natureza pra gente produzir alguma coisa na nossa ali no nosso contexto”* (P4).

*“Eles pegavam uns galhos, pegavam folha seca, grama e montava no chão a sua obra de arte dentro daquele contexto, com que eles poderiam produzir, com coisas que estavam no próprio ambiente e então cada aluno usa a sua criatividade, aquilo que ele tem de conhecimento”* (P1).

Ainda dentro desta perspectiva de utilização dos elementos naturais como forma de brincadeira e exploração P1 descreve uma proposta de atividades com tintas naturais que de acordo com o entrevistado foi muito significativa para as crianças.

*“Convidei as crianças para irem lá fora, tirar a terra com a mão e colocar dentro do potinho, aí eles molharem a terra, até ela se transformar em uma textura de tinta, então eles pegarem a folha e pintaram com o próprio dedo, pra fazer uma pintura”.*

Ao ser questionado sobre qual perspectiva se apoiava para acreditar que a atividade foi significativa e prazerosa para as crianças o entrevistado relata que a maioria das crianças demonstraram surpresa com o resultado final das produções já que “ [...] *quando eles fizeram [o desenho] eles viram que não precisava ser uma tinta guache, com tinta química produzida, poderia usar as próprias coisas que a gente encontra na natureza pra desenvolver uma prática de artes dentro da Educação Infantil, eu achei muito importante, eles gostaram bastante (P1).*

Dessa maneira as transformações que ocorrem em contato com a natureza, dentro do seu contexto e vivenciadas como experiências pessoais, tem influência crucial na percepção das crianças sobre os elementos naturais (Profice *et. al.* 2013).

Dois entrevistados (P7 e P10) descrevem que realizam atividades em contato com a natureza como forma de projetos de pesquisa considerando o interesse e curiosidade das crianças: *Já trabalhei projeto de pesquisa, assim, até por curiosidade das crianças” (P7).*

**Pesquisadora:** Qual tipo de projeto? Poderia explicar melhor?

*P7: “Porque eles começaram a ver que as formigas andavam umas atrás das outras e se perguntar: Porque elas andam atrás uma da outra? Ai nós fomos no parque e fizemos um projeto das formigas e como produto final acabou montando um livro sobre as informações que a gente tinha estudado”.*

Vale ressaltar que na Educação Infantil não se espera que as crianças construam conhecimentos e hipóteses científicas entretanto é preciso qualificar as experiências para que aos poucos as crianças se apropriem de tais conceitos.

Apoiada na concepção Vigotskiana de desenvolvimento e aprendizagem Oliveira *et. al* (2014, p.226) afirma que a “possibilidade que as crianças tem de pensar sobre os conceitos que regem o funcionamento do mundo natural e social mesmo sem terem a idade real para compreenderem tudo isso” potencializa no seu desenvolvimento.

O **Quadro 9** apresenta a resposta dos entrevistados à questão: *Em quais espaços?* Esta

pergunta tem o objetivo de conhecer quais espaços os professores utilizam para desenvolver suas atividades em contato com a natureza, assim como os agrupamentos em categoria.

**Quadro 9: Em quais espaços acontecem as atividades em contato com a natureza realizadas por professores da Educação Infantil.**

<b>Categoria</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
1-Parque	P4; P7; P9; P10 <b>Total: 4</b>	“Lá nós temos um parque bem amplo,” (P9). “Então eu utilizo muito o espaço dentro da escola, que é um pátio de chão concreto, um parque com areia terra e um espaço pequeno que a gente tem [...]eu sempre estou saindo com eles” (P4).
2-Espaços variados	P1; P3; P5; <b>Total:3</b>	“Então eu costumo aproveitar todos os ambientes” (P1), “Em praticamente todos os espaços da escola (P5);
3- Espaços Externos	P2 <b>Total: 1</b>	“Eu gosto muito do espaço externo, aliás eu fico um pouco na sala de aula quando eu estou com uma escola que tem uma área externa legal” (P2).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os espaços se configuram como importante elemento na relação com a aprendizagem (Oliveira *et.al.*,2014), deste modo as respostas acerca da investigação de quais espaços os professores utilizam para promover atividades das crianças em contato com a natureza deu origem a composição de três categorias :*Parque, Espaços variados e Espaços externos*; e a partir delas teceremos nossa análise.

A primeira categoria trouxe a percepção dos professores acerca do parque e das atividades que acontecem nesse espaço.

De acordo com Bachelard (1993 *apud* Guimarães 2009), espaço planejado (aquele projetado pelo homem) é diferente de espaço vivido, desse modo o tamanho de um espaço para

a criança não tem relação só com a metragem dele, mas relaciona-se com a forma como este espaço é experimentado.

Desta maneira o espaço habitado e vivido não é um espaço estático, ele está sujeito a alterações e transformações de quem o habita e de acordo com as relações que são estabelecidas nesse ambiente. Ou seja, o espaço objetivo torna-se lugar de “experiências, relações, criações; torna-se ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos” (Oliveira,2009, p.3).

*“Quando a gente vai para o parque, eu chamo de quintal, e quando nós estamos no nosso quintal ali se transforma em diversos mundos.” (P10).*

De acordo com Horn; Barbosa (2022, p.87) os espaços externos são para as crianças “um lugar cheio de segredos, pois a natureza oferece muitos atrativos e os adultos não estão interferindo o tempo todo”. A afirmação das autoras parece elucidar o questionamento que P10 explanou em um dos trechos da sua entrevista:

*“[...]eu fico me questionando assim. O que essas crianças veem de tão importante em frequentar o mesmo espaço todos os dias no mesmo ambiente, a mesma terra, o mesmo mato as mesmas árvores? É porque às vezes a gente cai nesse pecado de achar que a o mundo da criança é limitado e na verdade todos os dias que a gente vai no parque eles encontram insetos diferentes, eles encontram uma folhinha diferente, eles encontram gravetos diferente, eles ficam procurando” (P10).*

Nesta perspectiva é importante refletir como os espaços acolhem as individualidades de cada criança e como ele pode ser instrumento de aprendizagem e consolidação de experiências significativas de aproximação com a natureza.

Consequentemente quando pensamos em um espaço para a relação com as crianças, é indispensável considerar as qualidades físicas daquele lugar e como elas podem convidar ou não as crianças a experimentarem, pesquisarem e construir relações com o ambiente, consigo mesma e com o outro.

Os ambientes onde as crianças brincam, se relacionam, criam estratégias, convivem, produzem suas culturas infantis são fundamentais, pois é nessa intervenção que elas aprendem e se constituem como sujeitos. Esse é o motivo pelo qual a Educação Infantil tem dado tanto atenção á discussão dos espaços escolares, dos tempos, das materialidades, das relações (HORN; BARBOSA,2022, p .49).

Dessa forma mais que ter um espaço de dimensões físicas abundante é necessário refletir como esses espaços tem sido planejados e organizados de modo a atender as necessidades das

crianças.

O incomodo com o espaço físico disponível para realizar as atividades em contato com a natureza esteve presente na fala de alguns dos nossos entrevistados. Em muitas delas foi possível identificar que o docente *“faz aquilo que dá”* (P2) ou então *“o máximo que a gente consegue”* (P8).

Algumas das justificativas apresentadas pelos professores versa sobre a diminuição das áreas verdes no espaço escolar em função da construção de novas salas para acomodar a demanda crescente de alunos matriculados nas unidades escolares assim como nos exposto a seguir: *“a reforma diminuiu os espaços e atrapalha muito”* (P8); *a escola em que eu dou aula o espaço[de natureza] foi corrompido, porque eles tinham um grande espaço verde [...]Então o espaço que eles tinham eles tem cinquenta por cento* (P10).

A preocupação com o processo de urbanização e as consequências que impactam os prédios escolares já foi discutida no capítulo: *A criança e a conexão com o ambiente natural*, entretanto as falas dos entrevistados corroboram a tese de que, muito além de pensar em estratégias *“rápidas”* de como receber esses alunos na escola, é preciso pensar em estratégias e políticas públicas adequadas para qualificar esses espaços educacionais, de modo que as escolas consigam acolher de maneira eficaz a demanda crescente de matrículas e manter as áreas verdes e de convivência das crianças.

Seguindo com as discussões, o próximo tópico de análise advém do questionamento acerca de como acontecem (e se acontecem) o planejamento das atividades em contato com a natureza. Destarte todos os participantes declararam que realizam o planejamento das propostas que serão apresentadas para as crianças, o que nesse sentido demonstra uma concepção em consonância com a BNCC (Brasil,2018), que enfatiza a importância do planejamento como ferramenta para garantir a qualidade de ensino de modo que atendam aos objetivos e as necessidades das crianças na educação infantil.

*“[...]todas as minhas ações na escola, todas as minhas ações, eu planejo com antecedência”* (P10).

Contudo, o modo e os materiais que norteiam o planejamento divergem entre os participantes da pesquisa. Dessa forma, as informações referentes a este questionamento estão organizadas no **Quadro 10**, juntamente com suas respectivas categorias. É importante destacar que as respostas dos participantes podem estar incluídas em mais de uma categoria.

**Quadro 10: Documentos utilizados por professores da Educação Infantil para realizar o planejamento das atividades.**

<b>Categoria</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
1-BNCC	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P10 <b>Total: 8</b>	“Sempre a base né” (P6).
2-Projetos da escola	P1; P4; P5; P7; P8; P9 <b>Total:6</b>	“[...] os projetos da escola” (P7).
3-Formação continuada	P2; P3; P6; P10. <b>Total:4</b>	“os textos que eles dão pra gente explorar nos estudos em HTPC” (P6); “[...] Formação da SME” (P3).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Base Nacional Comum Curricular é o documento com mais citações dos entrevistados com exceção de P8 e P9 que utilizam os projetos da escola para realizarem os seus planejamentos. Cabe destacar que esta pesquisa não se debruçou em analisar, de forma específica, os projetos realizados no âmbito escolar, entretanto os projetos realizados nas escolas, nesta rede de ensino, passam pela orientação do coordenador pedagógico e da supervisão escolar o que a princípio sugerem que os projetos das escolas sigam as orientações dos documentos oficiais que regem a prática pedagógica.

**Pesquisadora:** Quais tipos de projeto você utiliza para planejar suas atividades?

*P8: “A gente tem a horta que é uma delícia, muito gostoso”.*

*P7: “Dentro dos projetos que a gente tem, aí a gente encaixa isso [referindo-se ao contato da criança com a natureza] [...]o projeto horta, o projeto de pesquisa. Aí dentro desse projeto é onde que a gente encaixa esses momentos”.*

A formação continuada que acontece na própria escola por meio “dos textos que eles dão pra gente explorar nos estudos em HTPC” (P6) assim como a “formação da SME” (P3), também foram citadas como ferramentas importantes para o planejamento das aulas por parte dos professores.

O **Quadro 11** apresenta a resposta dos entrevistados à questão: *Dentro da sua rotina existem momentos pré-determinados para a interação da criança com a natureza?* assim como

os agrupamentos em categorias:

**Quadro 11: Organização da rotina escolar por professores da Educação Infantil para que as crianças que tenham contato com a natureza.**

<b>Categoria</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
1-Propostas de acordo com o planejamento	P2; P3; P4; P5; P6; P9; P10; <b>Total:7</b>	[...] “Dentro do planejamento do mês que a gente sempre busca trazer esse tipo de experiência” (P6)
2-Brincadeiras espontâneas	P1, P8 <b>Total:2</b>	[...]”na proposta de atividade com barro, por exemplo, estava programado, então ali no momento surgiu a ideia de fazer a brincadeira com a exploração de água” (P1); “nas brincadeiras tradicionais mesmo, eu tento fazer o máximo na área verde” (P8).
3-Nos projetos	P7 <b>Total:1</b>	“Então assim pra eu colocar pra aquilo vai ser da natureza não. Dentro dos projetos que a gente tem, aí a gente encaixa isso [...] o projeto horta por exemplo (P7).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o exposto a maioria dos professores consideram o contato da criança com a natureza em seus planejamentos, e nesse sentido, ter clareza sobre os direitos da criança e uma concepção de infância que privilegie a escuta e a qualidade das interações é o ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico eficaz (Oliveira *et al.*, 2014).

Em vista disso, P1 relata que embora o planejamento seja uma forma de orientar e organizar o trabalho com as crianças, as vezes “*eles surgem também*” (P1).

**Pesquisadora:** E quando surge, você aproveita a oportunidade? Poderia explicar melhor?

*P1: Isso. Então é como na proposta de atividade com barro por exemplo ela estava programada, então ali no momento surgiu a ideia de fazer a brincadeira com a exploração de água. Então a gente colocou uma mangueira de Jardim e fez um parque, tipo um parque aquático, então eles exploraram a grama e a gente tenta aproveitar o máximo esse ambiente e a relação com a aula.*

O relato do entrevistado parece corroborar com os estudos de Schon (1993 *apud* Tardif; Moscoso, 2018) a respeito do professor reflexivo. Neste conceito o autor defende que o planejamento deve ser um processo contínuo de adaptação e avaliação da prática, com foco na solução de problemas em tempo real, em vez de seguir um planejamento rígido e fixo.

Com efeito foi possível identificar que, embora alguns professores não tenham citado considerar o contato da criança com a natureza como uma prática regular no seu planejamento, a temática é inserida na rotina das crianças, o que demonstra uma preocupação dos docentes em garantir esse contato no dia a dia como declara P7: *“Então assim pra eu colocar pra aquilo vai ser da natureza não. Dentro dos projetos que a gente tem, aí a gente encaixa isso [...] ou então “nas brincadeiras tradicionais mesmo, eu tento fazer o máximo na área verde” (P8).*

Nesse sentido:

Ao ar livre, as crianças realizam importantes aprendizagens relacionadas a movimento, autonomia, corpo, linguagem, natureza e cultura, pensamento matemático, mundo físico e social, construindo conhecimentos de modo integrado (GOBATTO, 2022, p.31).

Dessa forma todos os entrevistados apontaram proporcionar, em algum momento da rotina, atividades que coloquem a criança em contato com a natureza. No entanto P2 declara que nem sempre consegue proporcionar esses momentos para as crianças e que *“as vezes ele ocorre de maneira empobrecida”*.

**Pesquisadora:** *E você consegue lembrar de alguma atividade que você tenha feito assim mesmo que seja assim de forma empobrecida?*

*P2: “São as oficinas que a gente faz quando pede para as crianças levarem, os gravetinhos e as folhinhas, ou então o que eu te falei que eu tive de usar os meios midiáticos para fazer a sequência das árvores, então ao invés deles olharem uma árvore ao vivo eu passei*

*uma sequência de árvores na televisão, um vídeo no youtube para eles observarem e depois fazer o desenho da árvore deles das crianças”.*

O uso de tecnologias digitais de comunicação e informação (TIDC) é assunto recorrente nas discussões educacionais e de acordo com Ruy; Belda (2021, p.130) “permitem a qualquer pessoa com um dispositivo conectado à internet conhecer aspectos da geografia de todo o globo terrestre, possibilitam a democratização do acesso a conhecimentos” entretanto ainda na perspectiva do entrevistado “*ver pela televisão não é mesma coisa que ver pessoalmente*” (P2).

O **Quadro 12** apresenta a resposta dos entrevistados à questão: *Quais as dificuldades que você encontra para realizar essas atividades?* assim como os agrupamentos em categorias:

**Quadro 12: Situações que dificultam o contato da criança com a natureza na escola, segundo professores da Educação Infantil.**

<b>Categoria</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
1-Não encontra dificuldades	P3; P4; P5; P10 <b>Total:4</b>	“No início (...da docência) eu encontrei muitas dificuldades. Hoje pra mim está super consolidado. Eu não vejo dificuldade (P4).
2-Condições climáticas	P1; P9 <b>Total: 2</b>	“A dificuldade maior tem relação essa questão mesmo de imprevisto [...]são coisas pontuais, imprevistos que podem acontecer no dia tipo uma chuva alguma coisa que pode atrapalhar neste sentido” (P1); “Na época do calor fica um pouco complicado para nós, da tarde, sairmos com eles, mas a gente tenta, quando é possível” (P9).
3-Rotina organizacional da escola	P2 <b>Total:1</b>	“Muitas vezes, tem dia que a gente não pode sair da sala

		porque está lavando o pátio por exemplo” (P2);
4-Redução dos espaços em função de adequações no prédio	P7 <b>Total:1</b>	“A dificuldade maior é o espaço reduzido por conta da reforma” (P7).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A maioria dos respondentes declara não possuir dificuldades em promover atividades com as crianças em contato com a natureza, entretanto apontam que nem sempre foi assim:

*“No início (...da docência) eu encontrei muitas dificuldades. Hoje pra mim está super consolidado. Eu não vejo dificuldade (P4).*

*“Já tive muita dificuldade [...]Embora eu não tenha, hoje as dificuldades que eu já tive foi quando eu me formei” (P10)*

**Pesquisadora:** Você acha que essa dificuldade que você está falando, ela tem a ver com a sua formação?

*“Sem dúvida, formação inicial e continuada. Porque por exemplo: a gente tem vários professores que estão chegando na rede agora, vários professores que eram de outro município, que chegaram agora, que não tem essa formação continuada e talvez tenha tido uma formação inicial rasa. Então é típico de uma formação tanto inicial quanto continuada e também de gestores. Porque se um gestor não está engajado nessa aproximação da criança com a natureza certamente não vai nos encontros formativos e então no HTPC não vai propor bons textos literários, e essa aproximação. Não vai incentivar os professores a fazer essa aproximação com as crianças para evitar problema com os pais. Então você percebe que é um problema geral de formação que ramifica pra vários setores. Seja ele coordenação, direção e os próprios professores” (P10).*

Cabe aqui destacar que a formação inicial de gestores escolares se dá também por meio do curso de Pedagogia, nesse sentido tanto a formação inicial de professores quanto a de gestores partem de um mesmo princípio e conforme foram discutidos anteriormente, estão sujeitos a fragilidades que poderão ser supridas ou não, como declara P10, pela formação continuada.

Dois respondentes declaram dificuldades em propor atividades em contato com a natureza por conta de condições climáticas: “*Na época do calor fica um pouco complicado de nós da tarde sairmos com eles*” (P9) ou então “*O que pode acontecer são coisas pontuais, imprevistos que podem acontecer no dia tipo uma chuva*” (P1).

No entanto para P4 a chuva não parece ser um problema assim como no exposto a seguir: “*Eu vou brincar na chuva. Eu tenho vinte guarda-chuvas que eu adquiri. Então eu levo lá pra fora às vezes quando está não está chuva forte fraquinha. A gente brinca na poça d'água, a gente brinca com o guarda-chuva.*”

Embora P4 descreva que essa é uma prática recorrente em sua prática Tiriba (2005), relata que essa não é uma realidade, muito pelo contrário é uma exceção. Como justificativa para isso os participantes da sua pesquisa relataram que um dos motivos para evitar tais práticas seriam as reclamações recorrentes dos responsáveis pelas crianças, que muitas vezes manifestam preocupação com essa prática (e outras que colocam as crianças em contato com o ambiente externo) pode existir a chance das crianças ficarem doentes e assim não poderem frequentar a escola enquanto estão trabalhando, tal afirmação de acordo com a autora deflagra a ideia de uma Educação Infantil de caráter Assistencialista ainda presente nos dias atuais.

Nesse sentido “[...]muitos (professores) acabam sabendo da importância desse contato da criança com a natureza, mas ficam presos nesse assistencialismo, nesse tradicionalismo” (P10).

**Pesquisadora:** Porquê?

P10: *Por exemplo, hoje eu ouvi uma professora falando assim que minhas crianças brincam com barro e “isso aí é procurar rolo com os pais”. [...]Então os pais já sabem que eles vão brincar com barro, eles vão se sujar, porque lá no começo do ano eu expliquei a minha proposta e como trabalho.*

A fala da participante demonstra como a aproximação da escola com a comunidade é importante de modo que o conceito de Educação Infantil e as práticas que acontecem na escola possam fazer sentido para as famílias contribuindo assim para uma boa relação da escola/família beneficiando o desenvolvimento da criança.

A rotina organizacional da escola foi apontada como fator dificultador por P2 para realizar atividades que coloquem as crianças em contato com a natureza e de acordo com o participante “atrapalha muito”.

“[...]Muitas vezes, tem dia que a gente não pode sair da sala porque tá lavando o pátio por exemplo, ou então às vezes eu queria dar uma oficina de criação que vai sujar mais e para não ficar no espaço da sala de aula para eles ficarem mais livres, eu queria usar o pátio, só que por causa dos horários de limpeza, refeição, fruta, café da manhã, o pátio praticamente fica inviável para você usar”.

De acordo com Oliveira *et al.* (2014), a organização do tempo e das rotinas na Educação Infantil deve considerar duas frentes: a rotina organizacional dos espaços, que orienta o trabalho dos profissionais, e a jornada das crianças, que muitas vezes pode chegar a até 10 horas diárias. A partir disso, as atividades e experiências das crianças precisam ser organizadas de maneira a atender a essas condições. Segundo a autora, é essencial que esses dois focos se ajustem de forma que a organização dos tempos e das rotinas beneficie as crianças, em vez de ajustar a rotina das crianças em função da rotina da instituição.

A última categoria elencada para esta questão teve apenas um respondente, P7 Embora outros participantes tenham relatado a preocupação com a diminuição dos espaços ao ar livre em outras etapas do trabalho somente P7 considerou que essa diminuição traz impactos negativos a sua prática e conseqüentemente as experiências das crianças em contato com a natureza:

“A dificuldade maior é o espaço reduzido por conta da reforma” [...] Ainda tem o verde lá, mas eu falo pela quantidade de crianças que nós temos na escola é muito pouco (P7).

Nesta perspectiva Tiriba (2005) denomina esse fenômeno como *ideologia do espaço construído* que consiste em ocupar o terreno das unidades escolares com edificações diminuindo assim as áreas verdes nas escolas e segundo a autora contribuindo para o emparedamento das crianças.

#### **4.2- O Espaço escolar**

Este eixo de análise buscou conhecer o espaço escolar em que o participante da pesquisa está inserido e compreende as respostas dos docentes às questões 23 até a 35 da entrevista.

**O Quadro 13** apresenta as respostas dos entrevistados à questão: *Sua escola possui áreas verdes? Quais?*, assim como os agrupamentos em categorias:

**Quadro 13:- Áreas verdes presentes nas escolas de Educação Infantil em que os professores trabalham.**

<b>Categoria</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
1-Elementos da natureza	P1; P2; P3; P5; P6; P7; P8; P10	“Sim, tem árvores, grama e terra” (P1)”;
2-Construções com elementos naturais	P9;	“Tem o parque, tanque de areia e nós temos o solário que é de fundo das salas” (P9).
3-Pequena área verde	P4	“A minha escola não tem um espaço verde incrível, mas o pouco que tenho eu tento aproveitar o máximo que eu posso com as crianças” (P4);

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao serem questionados sobre quais áreas verdes compunham o espaço escolar, a grande maioria dos professores relatou a presença de elementos naturais como árvores, terra e grama, o que depõe uma concepção de áreas verde como espaços naturais ao passo que P9 declara como áreas verdes os espaços modificados pelo homem “*Tem o parque, tanque de areia e nós temos o solário que é de fundo das salas*” (P9). Esa concepção se aproxima do que Amaral (2005) conceitua como mundo humanizado, que são espaços que embora estejam ao ar livre e compunham a paisagem foram modificados pelo homem.

De acordo com os dados coletados, todos os entrevistados declaram que as escolas possuem tanque de areia disponível para as crianças, dois participantes relatam ter mais de um tanque de areia na escola já que o espaço é determinado de acordo com a faixa etária das crianças “*Sim, tem um tanque de areia mais baixo para os bebês e o maternal e tem um tanque um pouco mais alto para as etapas*” (P1).

O parque é um dos espaços que as crianças têm maior predileção, seja pelos brinquedos que convidam à exploração e desafio ou então pela possibilidade de se locomover livremente. Entretanto, de acordo com Horn; Barbosa (2022) a ação docente precisa ser muito bem pensada e planejada de modo que este seja um convite para a criança e não uma obrigação.

Nesse sentido, para além de vivências exploratórias e de imaginação nos espaços naturais, é indispensável pensar nos modos de qualificar essas interações das crianças com a natureza:

*Eu tenho uma caixa que é do tanque de areia, mas é pra várias possibilidades. Ela tem peneira e tem vários baldinhos de açai que eu consegui. Então, eu levo pote de requieijão, copos, colheres. Tem até aqueles negócios que é de lata de leite, então eu os deixo explorarem com esses materiais (P9).*

Destarte, a seleção, classificação e disponibilização dos brinquedos e materiais não deve ser feita de forma aleatória, é preciso um trabalho criterioso de escuta e pesquisa por parte do professor em relação ao seu grupo de crianças sobre o que escolher e onde colocar, nesse sentido Horn; Barbosa (2022, p.92) sugerem:

- Garantir um número suficiente de brinquedos e materiais, de modo que a quantidade de materiais disponibilizados favoreça as explorações tanto individuais quanto em grupo;
- Selecionar brinquedos e materiais que incentivem a exploração e transformação de múltiplas formas e possibilidades;
- Compor os espaços de faz de conta com objetos que incentivem o enredo imaginativo das crianças.

Dos dez professores participantes da pesquisa, seis relatam que a escola em que ministram aulas possuem jardim, enquanto quatro participantes declaram que a unidade escolar não possui jardim.

*P9: Sim*

***Pesquisadora:*** As crianças costumam frequentar este jardim?

*P9: Tem um bem na entrada, tem bastante florzinha, então eles adoram. No solário tem florzinha também, eles têm o contato. Geralmente eles querem utilizar essas folhas e flores que estão no chão pra brincar com as panelinhas. Então você vê que ali eles criam uma nova forma também de brincar. Eles vão pegando os utensílios que eu sempre disponibilizo da caixa pra brincar de casinha ou às vezes eles criam outras brincadeiras, por exemplo: eu já vi uma criança que tem maior liderança com as outras, ela está dando aula para as crianças, então elas pegam as folhas, fingem que é um livro. Então são várias possibilidades que eles usam”.*

A grande maioria dos participantes relata que a escola possui pelo menos um espaço de horta, com exceção de P9 que declara que a unidade escolar não possui horta.

Ainda sobre a horta P10 que diz que esse “*é um projeto da minha sala com a minha parceira*”. O restante dos respondentes afirma que o cultivo da horta é um projeto que envolve toda a escola, entretanto apesar do modo de como o projeto acontece ser divergente entre alguns respondentes, de acordo com os dados coletados é possível perceber que as crianças participam de modo ativo do processo de cultivo, manutenção e colheita das hortaliças.

P1: “*Sim esse ano foi organizado um projeto de horta na escola. Então as professoras daqui fizeram esse projeto e as crianças plantavam e elas iam vendo o processo da horta e ao fim quando as hortaliças cresciam comiam, na hora da alimentação*”

**Pesquisadora:** Mas é um projeto que aconteceu só este ano ou já uma prática consolidada na escola?

P1: “*Como a coordenadora pedagógica iniciou este ano esse projeto ainda não tinha sido implantado eu creio que agora seja um projeto que vai consolidar*”.

P6: “*Sim, é um projeto institucional. Todas as salas tem ali o seu espacinho pra cultivar. O que vai ser plantado é por escolha da turma, e a gente durante o ano tem que manter esse cuidado. Esse projeto já está no terceiro ano*”.

**Pesquisadora:** Qual a participação das crianças?

P6: “*Participam de todo o processo. Esses dias teve a colheita das alfaces, aí eles participam. Então é bem rico esse trabalho ali na nossa escola*”.

P8: “*Elas participam de todo o processo. Eu acho que cultivar assim, propor para as crianças esse projeto e tirar deles ali uma lista de sugestões, a gente pesquisar o que pode ser plantado e cultivar essa terra, ver o que precisa na terra, que tipo de nutriente que precisa pra poder cultivar aquilo que eles escolheram. Eu acho que tudo isso é bem bacana, sabe? Eu gosto muito, gosto muito, mesmo. Desde pensar sobre o solo, se o solo é adequado, o que precisa pra enriquecer esse solo, depois a gente vê o que é bacana de plantar naquela época do ano, as que vai ser legal, pra poder colher e fazer essa votação até chegar no plantio e cultivar. Tem as regas todos os dias, essa parte toda as crianças fazem tudo. Colher, lavar, fazer uma culinária com o que foi plantado, né? Tudo isso é um processo*”.

De acordo com Dolianitis *et.all.*(2018), a horta escolar é um importante instrumento de aprendizagem na Educação Infantil, já que as boas experiências vividas nesse período da vida

podem instigar as crianças a desenvolverem atitudes de respeito e conservação com o meio ambiente e a partir dela influenciar seus hábitos alimentares e a percepção dos ciclos da natureza.

*“Cada sala escolheu o que plantar aí a gente foi e plantou, cada um abriu o seu buraquinho lá, colocou a mudinha e regou, aí uma vez por semana assim a gente ia para observando o desenvolvimento até que chegou a época da colheita e eles que colheram. E aí fizemos a salada de almeirão na sala de aula” (P2).*

**Pesquisadora:** Pelo seu relato, acredito que as crianças apreciam bastante este projeto.

*P8: “Gostam, gostam. As crianças se envolvem bastante a ponto de começar a dar o feedback pra gente de que está cuidando de casa, que está ajudando a mãe no cuidado com as plantas em casa, sabe? Aproxima mesmo. Eu tive uma aluna o ano passado que quis até tirar uma foto no jardim pra mostrar como é que era o jardim da casa dela, sabe? Então eu achei bem bacana”.*

Experiências de plantio de hortaliças, flores e ervas e temperos possibilitam às crianças essa percepção ecológica da realidade, em que as interações entre seres, coisas e fenômenos tendem sempre para um todo coerente e complexo (TIRIBA, 2010, p.8).

Dos dez participantes da pesquisa todos relataram a presença de árvores na escola. A relação com as árvores difere um pouco entre os respondentes assim como veremos a seguir:

Enquanto P1 e P5 relatam a presença de árvores na escola e por vezes usam o espaço ao redor delas para brincarem ou *“contar histórias (P5)”*, P2 aponta que *“as árvores ainda são mudas, não tem espaço de sombra”*, o que, na visão do entrevistado não colabora para uma aproximação e/ou apreciação das crianças com as árvores.

Já P4 relata que existem árvores na frente da escola mas que não costuma frequentar o espaço com as crianças com muita frequência.

**Pesquisadora:** Por quê?

*P4: “Porque lá à tarde é muito sol, muito sol. Então isso também dificulta pra ir”.*

A diminuição dos espaços verdes volta a ser citada como entrave para promover experiências significativas para as crianças em contato com as árvores:

*P8: “Sim, mas perdemos algumas por conta da reforma da escola”.*

Por conseguinte, P10 relata que a *“tem árvores na escola e as crianças escalam as árvores, eles brincam bastante lá”*. Nesse sentido P6 declara que a brincadeira de escalar árvores também desponta como preferência entre suas crianças, no entanto não se sente confortável com a prática.

**Pesquisadora:** Você tem medo que eles caiam?

*P6: “Com certeza. Às vezes a gente fica até controlando um pouco ali porque eu falo: Quer subir na árvore? Sobe na árvore mais no primeiro galho, não pra cima, né? Que no primeiro ali dá pra eles brincarem a gente até deixa. Eu falo: Perto da sua mãe, você sobe a árvore toda, comigo sobe só até aqui”.*

Com relação ao questionamento se a escola possui vasos de plantas em seu espaço, alguns entrevistados relataram que a escola não possui (P2; P6; P7; P8; P9) enquanto outros apontaram presença, porém com relação distinta de aproximação das crianças.

*“Tem planta nos vasos mas na entrada da escola e as crianças têm acesso só visual” (P10).*

Já P4 relata não ter vasos de plantas na escola porém na sala tem *“uma jiboia que a gente cuida dela e eu tenho suculenta”*.

**Pesquisadora:** Por meio da sua fala eu percebo que você não tem dificuldades de proporcionar esse contato com a natureza dentro da sala de aula. É isso mesmo?

*P4: “Levo, levo. Às vezes eu levo folha de coqueiro, monto as coisas, as propostas em cima de elementos das árvores. Assim sempre levo algum material com esse propósito, sempre tem algum elemento que eu tento levar. Agora a gente está construindo um diário da natureza. Está muito bacana. E então as coletas que as crianças trazem de casa, flores que eles trazem, eu adquiri uma prensa e a gente vai prensando essas flores. Eles acham peninha lá no parque, né? Acha pedrinhas pequeninhas, folhinhas. Então a gente vai colando tudo nesse diário. Então também leva pra sala, entendeu?”*

Apaixonadas pelos espaços ao ar livre, atentas aos animais e seus filhotes, dispostas a encontrar-se com a água - esse elemento tão precioso que dá origem à vida - elas lutam o quanto podem pelo direito de brincar com a natureza... Que paixão é essa? Quem não a vê? Quem não a escuta? Nós, que somos seus educadores, em que medida favorecemos ou criamos obstáculos à potência de agir das crianças sobre o universo que as afeta? (BARROS, 2018, p.4)

De todos os respondentes da pesquisa três professores apontam a presença de animais na escola (P1, P9 e P10) enquanto (P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8) declaram não ter animais no prédio escolar porém recebem visitas de animais frequentemente.

Dentre os docentes que apontam a presença de animais na escola os mais citados foram: coelho (P1, P9 e P10); peixes e patos (P9 e P10). Já P6 relata não ter animais na escola mas que “*esses dias estava sendo cogitado de colocar galinhas, por causa da proliferação que está a gente está vendo falar de escorpião*”.

**Pesquisadora:** E como é o contato das crianças com os animais?

*P1: “Tem coelho também como eu já citei, então ela (a coordenadora) criou esse ambiente, criou a casinha e esses espaços e tem tipo um rodízio das salas para frequentar esses ambientes para poder visitar”.*

**Pesquisadora:** As crianças participam ou auxiliam nos cuidados com os animais ou eles só observam?

*P9: “Ajudam sim, e quando eles estão jantando, às vezes falam assim: **Tia, olha lá o coelho está com fome.** Ontem mesmo eles quiseram dar banana pro coelho, porque tinha fruta, aí nós fomos lá e demos pro coelho”.*

*P10: “Então nós temos dois patos, três coelhos e tem as pombinhas que fica lá na ala do dos patos e peixes, então também eles têm essa aproximação com esses animais, eles levam o alimento para os animais todos os dias”.*

**Pesquisadora:** Os peixes ficam dentro da sala ou em algum outro espaço:

*P9: Ficam no pátio. Aí tem um aquário e ficam vários peixinhos. Também tem um outro aquário que foi feito por uma professora em uma bacia de alumínio.*

Já P10, relata que além dos coelhos que ficam soltos pela escola e “*as crianças brincam com eles*”, o espaço também é habitado por patos e peixes.

**Pesquisadora:** Tem um lago na escola, é isso?

*P10: “Tem, tem um que é adaptado e tem uma bacia que foi enterrada na areia e ali é o lago do pato. Ele é reabastecido com água todos os dias. Às vezes é feito um laguinho na própria terra com a mangueira mas é muito assim natural”.*

**Pesquisadora:** É um espaço como uma mini fazendinha?

*P10: “Isso, eles gostam muito e é o que eu te falei embora o espaço seja pequeno pra eles (as crianças) explorarem, é muito bem explorado, porque todo dia surge um animal diferente e eles pegam os potinhos eles saem para cuidar dos animais. Eu falei gente eu nunca vi o amor que eles têm em um espaço que eles vêm todos os dias duas vezes ao dia ou uma hora e meia por dia por período”.*

Dentre os animais apontados pelos professores que visitam a escola os mais comuns foram as aves, os macacos e tucanos também aparecem em alguns relatos como apontados por P3 e P4.

*P3: [...] às vezes aparecem alguns macacos.*

A visita de animais na escola é apontada como motivo de “euforia” por alguns professores “Então assim, vem pássaros e a hora que aparece alguma coisa diferente eles ficam doidos,” (P6), se referindo ao dia em que apareceu um lagarto no muro da escola.

Algumas vezes a presença dos animais que não fazem parte do ambiente da escola se tornam alvo de pesquisa entre as crianças, assim como no exposto a seguir:

*P2: “Vira e mexe aparece sapinho na sala, as vezes já aconteceu de aparecer borboleta e as crianças ficam todas eufóricas. Ai tem dias que é assim, pra eles é tão interessante que a gente para pra ver um vídeo sobre, conversar sobre, ver o que eles sabem o que sentem e o que tem curiosidade sobre o animalzinho né, acaba virando o tema da aula do dia sabe”.*

Nesse sentido, de acordo com Coutinho e Rocha (2019, p.30)

Não nos basta assim, transmitir as crianças que também somos animais, que os animais têm direitos e que a natureza somos nós, se não mostrarmos como sua forma de viver, comunicar e relacionar-se pode ser tão semelhante a nossa se não os ajudarmos a estabelecer os sentimentos de empatia e admiração em relação ao mundo vivo que fazemos parte.

De acordo com Coutinho e Rocha (2019, p.18), “as crianças nascem com uma forte ligação ao mundo natural”, no entanto apoiadas nas reflexões de Sobel (1996) e Wilson (1996) esta relação inata precisa ser desenvolvida, sendo necessário permitir as crianças uma interação próxima com a natureza de forma a gerar um sentido de respeito e que leve a valorização e proteção do meio ambiente. Dessa forma quando o contato com a natureza é facilitado e as crianças interagem com os seus elementos, o ambiente natural é vivenciado pelas crianças como experiência sensorial. Desse modo desenvolve-se uma empatia ou afiliação com a natureza referida por alguns autores como “biofilia” (White, 2004 *apud* Coutinho; Rocha, 2019). No entanto, à medida que são afastadas dos ambientes naturais, essa afeição pode não se desenvolver, gerando ao contrário, sentimento de desapego e indiferença em relação ao mundo natural (Tiriba, 2010).

Assim, sabe-se que o ambiente em que os animais estão inseridos na escola, não são considerados o seu ambiente natural ou habitat natural, entretanto este trabalho não tem a premissa de concentrar as suas discussões acerca dos locais de guarda e condições de cuidados com os animais ( embora entendemos que esta discussão se faz necessária e que dialoga com os direitos de proteção aos animais). Nesse sentido as reflexões seguem fazendo referência a relação das crianças com os animais presentes no espaço escolar.

De acordo com Coutinho e Rocha (2019, p.18), “as interações estabelecidas com o meio natural condicionam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e formação de valores na infância”. O contato e as experiências estabelecidas durante esse período, exercem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, e nas relações que a criança estabelecerá com a natureza ao longo da vida.

De acordo com Kellert (2002 *apud* Coutinho e Rocha, 2019), o desenvolvimento emocional da criança, com relação a natureza, atravessa várias etapas e, em cada uma delas, é possível identificar os efeitos das relações estabelecidas com o ambiente natural

O autor aponta que entre os 3 e 6 anos e, considerando o desenvolvimento dos valores referentes a natureza, prevalece uma perspectiva utilitarista (com satisfação de necessidades físicas e materiais da criança). Nesse período, o afeto pela natureza ou o reconhecimento das necessidades dos outros animais, tendem a ser ultrapassados por desejos egocêntricos e de acordo com os desejos pessoais. Neste contexto o desequilíbrio de valores aferidos por Kellert, na prevalência do valor negativista, (*a evasão, o medo e a rejeição face a natureza*) pode gerar sentimentos de extremo medo e desconexão da natureza.

No entanto, conforme a criança avança dentro do seu processo de desenvolvimento, esta empatia vem sendo desenvolvida gradualmente (considerando as boas experiências de contato

da criança com a natureza), e conseqüentemente é esperado que os sentimentos de utilitarismo, negativismo e de domínio vão diminuindo de importância dando espaço ao pensamento crítico e a resolução de problemas associados a interação humana com o ambiente natural e aos poucos contribuindo com o desenvolvimento da consciência dos direitos dos outros seres vivos e a responsabilidade de cuidar da natureza (Coutinho; Rocha, 2019).

Isto posto, após analisar as respostas dos entrevistados a luz da literatura apontada, é possível identificar que embora algumas práticas aqui descritas sejam de utilização da natureza na perspectiva utilitarista, conforme apontado por Kellert (2002 *apud* Coutinho e Rocha, 2019), esse comportamento está de acordo com a faixa etária elencada para a pesquisa, e as boas práticas dos professores de aproximação e incentivo das crianças em contato com a natureza, são favoráveis a aproximação da criança com o ambiente natural e ao estímulo ao pensamento crítico tão necessário para os dias atuais.

Prosseguindo com as discussões os entrevistados foram questionados se costumam levar as crianças a parques, praças ou outros espaços fora da escola e nesse sentido a grande maioria respondeu que não possui esse hábito enquanto apenas P6, P7 e P8 relataram que levam as crianças em outros espaços, porém estes são integrados à escola.

Dentre as justificativas para não frequentarem espaços fora do ambiente escolar o **Quadro 14** traz as respostas dos participantes agrupadas por categorias.

**Quadro 14:- Motivos apontados pelos professores da Educação Infantil para não levarem os alunos a parques e praças no entorno da escola.**

<b>Categoria</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Respostas</b>
1-Insegurança	P1; P3; P4; P9 <b>Total: 4</b>	“Tem quadra e praça, mas como são crianças pequenas, eu ainda sinto esse receio de levar para fora da escola que a gente pensa na segurança” (P1); “para não oferecer riscos para criança (P3); “Essa questão da segurança, por causa da dos ataques, eu fiquei um pouco barrada de poder sair com as crianças lá no entorno” (P4).

2-Distância	P1; P5; P10 <b>Total:3</b>	“A escola fica em um bairro novo ainda não tem esses espaços” (P1). “Não tem nenhum espaço disponível próximo a escola” (P5); “Não, porque é muito longe” (P10).
3-Condições Climáticas	P2 <b>Total:1</b>	“nunca levamos porque é um lugar aberto, tem acesso pra rua e não tem sombra” (P2).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A primeira categoria elencada teve como respondentes P1; P3; P4; P9, que relataram não sentir segurança em sair com os alunos para espaços no entorno da escola. Cabe nesse sentido ressaltar que, em um período não muito distante, algumas escolas foram alvos de ataques, em outros municípios e estados, que colocaram em risco a segurança tanto de adultos e crianças e que a sensação de insegurança produzida naquele período ainda reverbera nos dias atuais, assim como no exposto por P4:

*“Essa questão da segurança, por causa dos ataques, eu fiquei um pouco barrada de poder sair com as crianças lá no entorno” (P4).*

Já a distância da escola de praças e parques públicos foi apontada como justificativa por P1, P5 e P10 para não frequentarem esses espaços e por meio delas é possível identificar uma falta de planejamento público no sentido de oferecer oportunidades de lazer para a população e aqui em específico as crianças.

*“A escola fica em um bairro novo ainda não tem esses espaços” (P1).*

*“Não, porque é muito longe, né? Saindo com eles, eu demando de um ônibus, eu poderia até ir mas eu preciso de autorização, tem a parte burocrática” (P10).*

Embora relate que a escola possui um parque e uma quadra ao lado P2 relata que, não é possível frequentar o espaço, já que o local não possui árvores e que assim as crianças ficam expostas *“ao sol o tempo todo e têm acesso a rua que é movimentada”*.

Os entrevistados P6, P7 e P8, atuam na mesma unidade escolar, e relatam que frequentam espaços fora da escola, entretanto esse espaço é interligado com o prédio escolar o que facilita o trajeto. Ao serem questionados sobre quais atividades desenvolvem nesse local os professores relataram que o local é utilizado semanalmente para realização de um projeto de música, porém P6 relata que esse “*espaço é muito grande e tem várias possibilidades*”, e nesse sentido foi possível observar que o espaço é utilizado de formas diferentes pelos educadores conforme exposto a seguir:

“*Às vezes a gente passa e fica ali um pouquinho também*” P7, referindo-se a observação da natureza.

“*Tem um campo bem grande que dá pra correr soltar pipa, então assim, é bem gostoso* (P6).

Dessa forma, foi possível identificar, por meio dos respondentes da pesquisa, que os espaços ao ar livre (parques da escola, jardins e áreas verdes) despontam como principais áreas utilizadas pelos docentes, para a realização de atividades que envolvam a aproximação da criança com a natureza. Embora a sala referência também ser citada como ambiente promotor de aprendizagem os professores a utilizam com uma frequência bem menor ou quando são impedidos de frequentar os espaços externos.

## 5 CONCLUSÕES

Nesta seção estão apresentadas as conclusões do trabalho, a partir de uma síntese das análises realizadas. Na retomada dos objetivos da pesquisa, constatou-se que os resultados obtidos foram suficientes para responder ao questionamento inicial: “*se os professores da Educação Infantil desenvolvem atividades com as crianças que envolvam o contato com a natureza*”, nesse sentido, foi possível observar que a aproximação da criança com a natureza acontece nas escolas, entretanto, alguns entraves foram evidenciados como dificultador para essa prática.

O primeiro objetivo específico se debruçou em conhecer quais atividades os professores realizam que proporcionam o contato da criança com a natureza. Destarte, foi possível identificar que embora as práticas sejam apresentadas, cada uma a sua maneira, a maioria delas são baseadas nas experiências pessoais e em grupos de cada criança, nos momentos de observação e contemplação da natureza e do reconhecimento da brincadeira ao ar livre e em contato com a natureza como uma prática significativa para o desenvolvimento infantil. Os espaços mais utilizados citados pelos professores para a realização das propostas foram os parques das escolas, jardim e demais áreas externas da escola. Alguns professores ainda relataram proporcionar atividades em sala de aula e em complexos integrado a escola.

A literatura científica consultada afirma que as experiências significativas na infância de aproximação com o ambiente natural, auxiliam para uma relação positiva da criança com a natureza, ao passo que quando as crianças são privadas desse contato podem passar a ter uma visão utilitarista do ambiente natural durante a vida, acarretando uma desconexão com a natureza e sentimento de indiferença ou descompromisso com a conservação do meio ambiente.

Dentre as dificuldades apontadas pelos professores em realizar atividades que envolvam o contato da criança com a natureza, que condiz com o segundo objetivo específico elencado para esta pesquisa, a maioria dos entrevistados evidenciou as questões estruturais e de diminuição de áreas verdes nos espaços escolares em função de reformas de adequação dos prédios de modo a acomodarem a demanda crescente de alunos.

Ainda nesta perspectiva das dificuldades, a segurança e a falta de planejamento urbano por parte do poder público, foi apontada pelos docentes como entraves para que consigam frequentar parques e praças públicas no entorno das escolas. Vale destacar que em alguns casos, esses espaços simplesmente não existem o que evidencia um descompromisso com a oferta de locais públicos e de qualidade para o lazer e a prática de atividades físicas e/ou esportivas.

O terceiro objetivo específico buscou investigar a formação docente, e de acordo com os dados coletados foi possível identificar que a maioria dos respondentes não recebeu formação acerca do tema, o que evidencia uma formação inicial fragmentada e deficitária, ficando a cargo da formação continuada, ora fornecida pelas redes de ensino ou de responsabilidade de cada docente, suprir as necessidades teóricas dos professores. Salienta-se que dentre os respondentes foi possível observar também, que as discussões com os pares e modelização de boas práticas foram elencadas como estratégias de formação dentro da própria escola.

Diante do exposto concluímos que a aproximação da criança com a natureza acontece no ambiente escolar, especialmente por meio do brincar, o que de forma geral evidencia um compromisso do professor com a garantia desse direito estabelecido por lei para as crianças, entretanto dentro do contexto analisado faremos alguns apontamentos a seguir.

Embora essa aproximação aconteça é preciso investir tempo e qualificação nas propostas, uma vez que, os professores relatam, por vezes, um desejo por “*fazer mais*” ou “*melhorar a sua prática*” o que evidencia uma lacuna na formação desses profissionais que por ora carece de ser suprida.

Outra questão para reflexão é de que é preciso garantir planejamento de políticas públicas eficientes para essa aproximação, de modo que as áreas verdes ou espaços de natureza não sejam os primeiros a serem descartados com a justificativa de ampliação dos espaços. De forma alguma, esse trabalho se dispõe a ser contra as políticas de habitação e de acolhimento de novas matrículas na escola, entretanto são urgentes e necessárias as discussões de “Como fazê-las?” de modo que a natureza, o planeta e as novas gerações não sejam prejudicadas com essa ascensão.

Por fim, este trabalho se encerra com a conclusão de que é necessária uma transformação profunda em nossa relação com a natureza. É preciso ir além de ações pontuais e promover uma articulação entre todos os setores da sociedade, com o objetivo de construir um futuro mais sustentável e justo

## REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453>. Acesso em 20 out. 2023.
- ALBUQUERQUE, M. H. K.; ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia. **Educação em revista**, v. 34, p. e183858, 2018.
- ASSUMPTÃO, G. A.; VELIQ, F. A relação entre ser humano e natureza a partir de Schelling e Moltmann. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 26, n. 50, p. 81-97, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977, 70 p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da Infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em: <https://alana.org.br/material/infograficos-desemparedamento-da-infancia/> Acesso em: 01 mar.2024.
- BATISTA, E. C; DE MATOS, L. A. L; NASCIMENTO, A. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910>. Acesso em 15 maio 2024.
- BELEI, R. A *et al.*; **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. 2018a. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. LDB. 9394/1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 13.257 de 8 de março de 2016. **Marco legal da Primeira Infância**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em 26 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche**: manual de orientação pedagógica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.-Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.158p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos o art. 62 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em : <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos?tipo=LEI&numero=12056&ano=2009&ato=b19ITRE1EeVpWTf5d>. Acesso em 29 nov.2024.

BOFF, L. **Sustentabilidade e educação: O que é - O que não é**. 5ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p.200.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868> Acesso em 13 nov.2023.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BROSTOLIN, M. R.; AMORIM, A. C. **O aprender a ser professora na educação infantil**. **Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 2, p. 585–602, 2021. DOI: 10.22483/2177-5796.2021v23n2p585-602. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4512>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em revista**, v. 4, n. 1, p. 9-22, 2018.

\_\_\_\_\_. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Cordi, p. 32 - 42, 1994.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.

CARDOSO, M. R. O desencantamento do mundo segundo Max Weber. **Revista EDUC**, Duque de Caxias, v. 1, n. 2, p. 106-119, 2014.

CASTRO, D. S. Um estudo sobre o conceito de natureza. **Revista do departamento de geografia**, v. 38, p. 17-30, 2019.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 273-289, 2016. Acesso em 30 set. 2023.

CONVIVA EDUCAÇÃO. **Divulgados os resultados do censo escolar**, 2023. UNDIME, 22/02/2024. Disponível em: [https://convivaeducacao.org.br/fique\\_atento/4677#:~:text=Ainda%20no%20universo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o,6%25%20entre%202019%20e%202021.&text=%2D%2078%2C1%25%20dos%20alunos,est%C3%A3o%20matriculados%20na%20rede%20p%C3%BAbli ca](https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/4677#:~:text=Ainda%20no%20universo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o,6%25%20entre%202019%20e%202021.&text=%2D%2078%2C1%25%20dos%20alunos,est%C3%A3o%20matriculados%20na%20rede%20p%C3%BAbli ca). Acesso em: 10 de nov. 2024.

COUTINHO, H.; ROCHA, R. ‘Desengaiolar’: Identificar e (des) construir representações das interações de humanos com outros animais. [RMd] **Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 17-32, 2019. Disponível em: <https://revistamultidisciplinar.com/index.php/oj/article/view/10>. Acesso em 01 dez. 2024.

DOLIANITIS, B. M. *et al.* O papel da horta nas escolas de Educação Infantil. **Ciência e Natura**, p. 63-68, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/35500>. Acesso em 24 nov. 2024.

DE CASTRO, R. M.; DE LIMA, Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 119–140, 2012. DOI: 10.7213/dialogo.educ.5905. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/5032>. Acesso em: 5 maio. 2024.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

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), v. 8, p. 309-319, 2003.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. [s.l.] Penso Editora, 2012.

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 133-167, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–17, 2015. DOI: 10.26568/2359-2087.2015.1620. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1620>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FULY, V. M. S. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 86–94, 2012. DOI: 10.26514/inter.v2i6.588. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/588>. Acesso em: 22 dez. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso: 07 set. 2023.

GENTILE, P. A. Nóvoa: professor se forma na escola. **Associação Nova Escola**, v. 1, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 maio 2024.

HORN, M. G. S; BARBOSA, M. C. S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022, p.159.

INSTITUTO ALANA- Legal Policy Brief: **O direito da Criança e dos Adolescentes à Natureza e a um Ambiente Saudável**. São Paulo, 2022. Programa Criança e Natureza. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Legal\\_Policy\\_Brief\\_Natureza.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Legal_Policy_Brief_Natureza.pdf). Acesso em 10 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. **Planejando a reabertura das escolas**. São Paulo, 2022. Programa Criança e Natureza. Disponível em : <https://alana.org.br/material/planejando-a-reabertura-das-escolas/>. Acesso em 15 out. 2024

JORNAL DA USP. **“Condições de trabalho impactam a saúde mental de docentes”**. São Paulo, 09 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/deadline-5-01-condicoes-de-trabalho-impactam-na-saude-mental-de-docentes/>. Acesso em 12 nov. 2024.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 61-79, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/en.php>. Acesso em :05 maio. 2024.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**. 1ª. Ed. São Paulo: Aquariana, 2016. 393 p.

MARCATO, D. C. B. S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. 2016. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista-UNESP, Presidente Prudente. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/78b60086-976f-42af-a02c-8076bd988af8/content>. Acesso em: 05 maio. 2024.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5314158/mod\\_folder/content/0/Moraes%20AN%C3%81LISE%20DE%20CONTE%C3%91DO%201999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5314158/mod_folder/content/0/Moraes%20AN%C3%81LISE%20DE%20CONTE%C3%91DO%201999.pdf). Acesso em: 04 dez. 2024.

MORIMOTO, C.; SALVI, R. F. As percepções do homem sobre a natureza. **IN: Encontros de Geólogos da América Latina, Montividel. Atas**, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Pensamientogeografico/15.pdf>. Acesso em 10 out.2024.

OLIVEIRA, Z. M. R; SILVA. A.P.S; CARDOSO, F. M; AUGUSTO, S. O. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, p. 547-571, 2006.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DA SAUDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em : <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 07 set. 2024.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 6 maio. 2024.

PIMENTA, S. G; FUSARI, J.C; PEDROSO, C.C.A; PINTO, U.A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 136–151, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/23>. Acesso em: 16 set. 2023.

PINHEIRO, M. N.S; RODRIGUES, T. A; MARANHÃO, A.L.N; FIALHO, L.M.F. Formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre a polivalência. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2018.

RUY ,R. BELDA,F.R. Ao ar livre: construindo laços de reconexão com a natureza. **Ensino de Ciências para criança: fundamentos, prática e formação de professores**. São Carlos, 2021. *E-book*.

SBP- Sociedade Brasileira de Pediatria. **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes**. SBP,2019. p.28. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/manual\\_orientacao\\_sbp\\_cen1.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen1.pdf). Acesso em 9 fev.2024.

SANTOS, F. M. Resenha ANÁLISE DE CONTEÚDO: A VISÃO DE LAURENCE BARDIN. **Rev. Eletrônica Educ.** [Internet]. 2012; 6 (1): 383–7 [em linha]. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em 04 dez. 2024.

SANTOS, Z.; FERREIRA, V. S. Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na Educação Infantil. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, v. 37, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 2ª ed., São Paulo, Cortez editora, 2017.

VARGAS, G.; GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de pesquisa em educação**, n. 47, p. 46-67, 2018.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites. **Cad. Pesquisa**. 2018; 48 (168): 388-411 [em linha]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 nov.2024

TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. **Anais da Anped**, v. 29, 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>. Acesso em 15 fev.2024.

\_\_\_\_\_. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento—Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: [https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/wp-content/uploads/sites/117/2021/05/2.9\\_artigo\\_mec\\_crianças\\_natureza\\_lea\\_tiriba.pdf](https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/wp-content/uploads/sites/117/2021/05/2.9_artigo_mec_crianças_natureza_lea_tiriba.pdf). Acesso em 15 fev. 2024.

VELLOSO, L. M. **A Natureza e a criança: Uma relação essencial para o desenvolvimento infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2022.

## APÊNDICE 1

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CÂMPUS DE JABOTICABAL

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **A prática pedagógica de professores da educação infantil e a relação criança-natureza: desafios e possibilidades**. Será informado(a) verbalmente e por escrito sobre o estudo, pela pesquisadora **Danila Andressa Borges da Costa e Silva** do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, que está sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. **Thaís Gimenez da Silva Augusto**, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias/FCAV/UNESP Jaboticabal. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo geral identificar e analisar se e como os professores da educação infantil desenvolvem atividades com as crianças que envolvam o contato com a natureza, em escolas de um município paulista. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, em formato presencial ou remoto, a depender da escolha do entrevistado. Caso o participante opte por realizar a entrevista presencialmente, o pesquisador irá até o local de escolha do entrevistado. No segundo caso, será utilizada a plataforma digital Google Meet. As entrevistas ficarão gravadas e serão transcritas para a análise dos dados. As entrevistas serão realizadas individualmente pela pesquisadora responsável por este estudo, sendo direcionadas aos docentes do Ensino Infantil – Etapa 2. O tempo para realização da entrevista é de aproximadamente 40 minutos e não acarretará nenhum custo aos participantes.

Os riscos desta pesquisa poderão envolver algum tipo de constrangimento ou desconforto, considerando que os participantes podem se sentir inibidos ou expostos ao serem entrevistados. Como medida de precaução e direito dos participantes, garante-se a possibilidade de esclarecimento de dúvidas, o anonimato e a confidencialidade das informações pessoais que não serão divulgadas durante todo o percurso deste trabalho, nem mesmo o nome das escolas, cuidando para que os dados coletados, gravações e transcrições, sejam compartilhados apenas entre a pesquisadora e sua orientadora, durante a pesquisa e ao término da mesma. Caso ocorram danos, serão tomadas providências cabíveis discutidas entre pesquisadora e participantes, podendo estes desistirem da participação da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Os participantes contam com o direito ao ressarcimento de despesas e assistência decorrentes de sua participação, previsto ou não neste documento e indenização em casos de danos relacionados à pesquisa. Caso os custos e danos sejam comprovados, a pesquisadora os assumirá, assim como o encaminhamento.

Os benefícios provenientes da pesquisa estão em contribuir para a reflexão dos profissionais da educação infantil sobre as atividades que envolvam o contato com a natureza e seus benefícios. Para os participantes da pesquisa, espera-se que a mesma possa contribuir para a reflexão sobre a aproximação das crianças com a natureza no ambiente escolar, potencializando o seu desenvolvimento e aprendizado. Para a sociedade em geral, a pesquisa visa fornecer subsídios para o desemparedamento das infâncias dentro das unidades escolares, evidenciando a importância do contato das crianças com a natureza desde a mais tenra idade. Os participantes terão acesso à pesquisa na íntegra, que lhes será enviada por e-mail logo após a sua publicação.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias - Unesp – Câmpus de Jaboticabal  
Via de Acesso Paulo Donato Castellane s/n CEP: 14.884-300 Jaboticabal – SP  
Telefone: (16) 3209-7168 E-mail: [comiteetica@fcav.unesp.br](mailto:comiteetica@fcav.unesp.br)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CÂMPUS DE JABOTICABAL

Este material será utilizado para apresentação de **Dissertação**, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa. Além disso, artigos decorrentes deste trabalho poderão ser publicados em anais de eventos, periódicos e revistas.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos, a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, e de ter em mãos uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável  
 Nome: Danila Andressa Borges da Costa e Silva  
 End.: Avenida Belvedere, 1005 Terra Nova,  
 São José do Rio Preto- SP.  
 Tel.: (17) 99137-6315  
 E-mail: dabc.silva@unesp.br

Orientador  
 Prof.ª Dra. Thais Gimenez da Silva Augusto  
 End.: Departamento de Economia e  
 Administração - Faculdade de Ciências  
 Agrárias e Veter/FCAV/UNESP - Via de  
 acesso Prof. Paulo Donato Castellani, S/n,  
 Jaboticabal – SP  
 Tel.: (16) 3209-7270  
 E-mail: thais.gimenez@unesp.br

**OBS.: Termo apresentado em duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador. Todas as vias devem ser rubricadas pelo participante ou representante legal, e pesquisador (a).**

## APÊNDICE 2

### Roteiro das entrevistas

<b>Eixo 1: Formação do Professor</b>
1. Qual sua formação?
2. Em que ano você se formou no curso de Pedagogia?
3. Foi realizado em formato EAD ou presencial?
4. Há quantos anos leciona na Educação Infantil?
5. Você fez algum curso de especialização? Qual?
6. Você considera importante o contato da criança com a natureza? Por quê?
7. Durante a sua formação inicial foi discutido sobre a importância de atividades que promovam a relação criança-natureza?
8. Se sim, o que foi abordado?
9. Você se recorda em quais disciplinas?
10. Você teve algum curso de formação continuada sobre práticas pedagógicas que envolvam a relação criança-natureza?
11. Se sim, o que o curso abordou?
12. Se não, você gostaria de fazer?
13. Acredita ser importante a formação a respeito desse tema?
14. Acredita que faria (ou faz) alguma diferença no seu modo de trabalhar na educação infantil?

<b>Eixo 2: Prática Pedagógica</b>
15. Você costuma realizar atividades com as crianças que envolvam a natureza?
16. Se sim, quais atividades você costuma realizar?
17. Em quais espaços?
18. Você realiza planejamento prévio dessas atividades?
19. Qual tipo de material você utiliza para planejar as atividades?
20. Dentro da sua rotina existem momentos pré-determinados para a interação da criança com a natureza?
21. Se não, por que você não realiza essas atividades?
22. Quais as dificuldades que você encontra para realizar essas atividades?

<b>Eixo 3: O Espaço Escolar</b>
23. Sua escola possui área verde, quais?
24. Sua escola possui tanque de areia?
25. Possui jardim?
26. Possui horta?
27. Possui árvores?
28. Possui plantas em vasos?
29. Há animais na escola, (criados ou que a visitam diariamente)?
30. (Caso o entrevistado responda “não” às questões anteriores). Você considera que é possível adaptar algum espaço dentro do ambiente escolar a fim de promover o contato da criança com a natureza?
31. Você costuma levar seus alunos a parques, praças ou outros espaços fora da escola?
32. Se sim, em quais espaços?

33. Com qual frequência?
34. Quais tipos de atividades você realiza nesses espaços?
35. Se não, por que não leva?