



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LAÍS HELENA MARQUES GARCIA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CUIDADO COM A NATUREZA NA  
PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DE CRECHE DA REDE PÚBLICA DE  
ENSINO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2022**

LAÍS HELENA MARQUES GARCIA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CUIDADO COM A NATUREZA NA PERSPECTIVA  
DE PROFESSORAS DE CRECHE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO  
DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Linguagens e práticas educativas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

---

G199p Garcia, Laís Helena Marques.

Práticas pedagógicas e o cuidado com a natureza na perspectiva de professoras de creche da rede pública de ensino do município de Fortaleza / Laís Helena Marques Garcia – 2022.

160 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

1. Creche. 2. Professoras. 3. Práticas pedagógicas. 4. Cuidado com a natureza

I. Título.

---

CDD 370

LAÍS HELENA MARQUES GARCIA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CUIDADO COM A NATUREZA NA PERSPECTIVA  
DE PROFESSORAS DE CRECHE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE  
FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Linguagens e práticas educativas.

Aprovada em: 29 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sinara Almeida da Costa  
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Débora Lúcia Lima Leite Mendes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, fonte de misericórdia, alegria e vida!  
E ao meu querido pai, Agostinho (*in memoriam*), um homem simples, que plantou na terra e na vida as sementes que alimentaram e frutificaram sentimentos bons. Obrigada pela sabedoria, pelos ensinamentos sobre a natureza, pelo humor e leveza que teve ao viver sua vida.

Também às professoras e coordenadoras de Educação Infantil, às crianças de agora, de amanhã e a que um dia fui...

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida! Obrigada pela chuva que ajuda a frutificar e nos alimentar. Obrigada pelos animais, pelas plantas e por tudo que compõe a natureza! O Senhor criou os céus: “Ele é Deus, que moldou a terra e a fez, Ele a estabeleceu; não a criou para estar vazia, mas a formou para ser habitada, Ele diz: ‘Eu sou o Senhor e não há nenhum outro’” (ISAÍAS, 45:18).

“Cadê aquela menina de 5 anos? Aqui estou!” – Agradeço-me pela oportunidade que estou tendo de voltar para a Laís Helena, criança, de 3, 4 e 5 anos, e dizer para ela que é possível, sim, brincar, viver e defender o que se sente, pensa, faz e acredita! Quanto agradecimento eu tenho em poder ter essa oportunidade, mesmo nesta fase adulta, tão cheia de regras, convenções e limites. Por ter acreditado e defendido o tema desta pesquisa! Por ter sido fiel ao que observava e vivia no mundo onde estava inserida no período que o projeto de pesquisa foi submetido para seleção do mestrado. Por eu ter me superado, enfrentado todas as adversidades que encontrei ao longo do processo da construção deste material. Não foi fácil – e nunca será – tendo de trabalhar em condição de precarização, na função de professora substituta em uma universidade pública e ainda se dedicar a momentos de estudos e escritas.

“Sobre nós há o esforço de muita gente...”. Ao meu pai, Agostinho Gomes Marques, por ter cumprido seu papel de pai, ensinando-me a enxergar a vida pelas lentes da alegria e da simplicidade.

“Eu tive as chances que uma vida pode dar pra alguém...” graças ao esforço, fruto do suor e do trabalho da minha mãe, Rosélia Garcia. Muito obrigada por tudo que proporcionou a mim e aos meus irmãos ao longo da vida!

“Tu num vai pro muro (quintal) hoje, não? Tu acha tão bom, né, o muro?”. A Edileusa, por ter cuidado tão bem de mim quando eu era criança e por ainda hoje se preocupar em querer me agradar, procurando saber o que tenho vontade de comer para gentilmente preparar. Sei o quanto o contexto da universidade é distante para você, o quanto que poderia ter aprendido se tivesse gozado das mesmas oportunidades e direitos que tive. Fico procurando formas de fazer com que consiga enxergar a aproximação das minhas vivências no “muro” com o tema deste trabalho.

“Hoje faço o que um dia fez quem veio antes de mim...”. À minha orientadora, professora doutora Rosimeire Andrade Costa Cruz, o meu respeito e a minha admiração pelo trabalho que desenvolveu na parceria. Obrigada por ter acreditado no meu projeto. Senti que minhas curiosidades foram valorizadas.

Às professoras por quem tenho muita admiração profissional, professora doutora Silvia Helena Vieira Cruz, pelas oportunidades de crescimento profissional oferecidas desde a graduação, quando fui sua bolsista de iniciação à docência, e pelas ricas contribuições que trouxe para meu trabalho na banca de qualificação, e professora doutora Léa Tiriba, pelas delicadas contribuições durante a banca de qualificação, por ser uma ótima referência profissional nessa área da Educação Infantil e Ambiental.

À professora doutora Sinara Almeida da Costa e à professora doutora Débora Lúcia Lima Leite Mendes, por gentilmente aceitarem o convite para participação na banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, em especial, ao professor doutor Ari Andrade e ao professor doutor Ribamar (*in memoriam*), que recentemente nos deixou, pela humanização, leveza e sinceridade nas falas durante os encontros das aulas.

Às professoras e coordenadoras das instituições de Educação Infantil do município de Fortaleza, Ceará especial da instituição onde realizei minha pesquisa. Meu profundo agradecimento a vocês. As suas contribuições foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa!

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, no nome da coordenadora de Educação Infantil Simone Calandrine e da secretária de educação Dalila Saldanha, pela autorização concedida que possibilitou a realização da pesquisa em uma instituição pública.

Aos meus colegas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sobretudo David, Bárbara, Débora, Jordana, Helena e Rozilda, pelos apoios, pelas trocas de materiais, pelas parcerias profissionais, pelos desabafos e pelo tempo de vida compartilhado ao longo de nossas viagens semanais para o município de Crateús, Ceará.

Aos meus alunos e alunas da UECE, por me (re)fazerem professora convivendo com vocês! Trabalhar no interior foi muito providencial para o resgate das minhas raízes interioranas a partir das vivências no sertão de Crateús. Aprendi muito com tudo que foi vivido!

“O que há de melhor tá na vida, na transformação da natureza.” (NATIRUTS, “Liberdade pra dentro da cabeça”).

## RESUMO

Este trabalho dialoga com temas, pesquisas e autores tanto da área de Educação Infantil como da Educação Ambiental. Tem como objetivo geral: analisar como professoras que atuam em creche compreendem e incluem o “cuidado com a natureza” nas práticas pedagógicas que dizem fazer. Seus objetivos específicos consistem em: identificar como as professoras que atuam em creche desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas com o cuidado com a natureza com os bebês, as crianças bem pequenas; conhecer quais materiais e em quais tempos e espaços desenvolvem as práticas pedagógicas; e identificar quais os objetivos e aprendizagens são considerados nas práticas pedagógicas que as professoras afirmam que fazem. Apóia-se nas contribuições teóricas de autores e pesquisadores reconhecidos na área de Educação Infantil e Educação Ambiental, tais como: Boff (2019); Horn e Barbosa (2022); Oliveira-Formosinho e Araújo (2018); Tiriba (2006, 2018); e Zanon (2018), focando, especialmente, o tema cuidado com a natureza e as práticas pedagógicas na creche. Ademais, traz para o diálogo documentos importantes das duas áreas aqui enfatizadas, tais como a Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b); e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada com três professoras que atuam em uma mesma creche nos agrupamentos denominados de Infantil I, II e III. Inspirada na *netnografia*, tem como principal estratégia de produção de dados entrevistas *on-line* e individuais com cada professora, realizadas através da plataforma Google Meet. Também utiliza como estratégia complementar de produção dos dados a aplicação de questionário com perguntas sobre a formação e a experiência profissional das docentes. A análise dos dados revelou, dentre outros aspectos, que as professoras desenvolvem práticas envolvendo as brincadeiras usando materiais diversos, nos espaços internos e externos da instituição, mas ainda associam a ideia de natureza como sendo algo externo ao sujeito, como um lugar, também ainda desenvolvem práticas pedagógicas tendo em vista a transmissão de conhecimentos. Dentre os objetivos de aprendizagens, as educadoras tinham os de informar os bebês e as crianças pequenas sobre como preservar os rios, sobre não sujar as matas e sobre aprender a respeito das cores, das frutas, das plantas e dos animais. Tudo isso corrobora a necessidade de revisão dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professoras para atuar na primeira etapa da Educação Básica, especialmente, no segmento creche, a fim de que essas profissionais possam

reconhecer a importância da interação dos bebês e das crianças com a natureza nos espaços das instituições educativas, para que possam abordar de forma adequada o tema em suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** creche; professoras; práticas pedagógicas; cuidado com a natureza.

## ABSTRACT

This work dialogues with themes, research and authors both in the area of Early Childhood Education and Environmental Education. Its general objective is to analyze how teachers who work in daycare centers understand and include “care for nature” in the pedagogical practices they say they do. Its specific objectives are: to identify how teachers who work in daycare centers develop pedagogical practices related to caring for nature with babies, very young children; knowing which materials and in which times and spaces the pedagogical practices are developed; and to identify which objectives and learning are considered in the pedagogical practices that the teachers say they do. It is supported by the theoretical contributions of recognized authors and researchers in the field of Early Childhood Education and Environmental Education, such as: Boff (2019); Horn and Barbosa (2022); Oliveira-Formosinho and Araújo (2018); Tiriba (2006, 2018); and Zanon (2018), focusing especially on the topic of caring for nature and pedagogical practices in daycare centers. Furthermore, it brings to the dialogue important documents from the two areas emphasized here, such as the current Federal Constitution (BRASIL, 1988); the National Curriculum Guidelines for Environmental Education (BRASIL, 2012); the Law of Guidelines and Bases for National Education (BRASIL, 1996); the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (BRASIL, 2009b); and the National Curricular Common Base (BRAZIL, 2018). This is a qualitative approach research carried out with three teachers who work in the same day care in the groups called Infantil I, II and III. Inspired by netnography, its main data production strategy is online and individual interviews with each teacher, carried out through the Google Meet platform. It also uses as a complementary data production strategy the application of a questionnaire with questions about the training and professional experience of the teachers. The data analysis revealed, among other aspects, that the teachers develop practices involving the games using different materials, in the internal and external spaces of the institution, but they still associate the idea of nature as something external to the subject, as a place, also still develop pedagogical practices with a view to transmitting knowledge. Among the learning objectives, the educators had to inform babies and young children about how to preserve the rivers, about not dirtying the forests and about learning about colors, fruits, plants and animals. All this corroborates the need to review the curricula of the initial and continuing training courses for teachers to work in the first stage of Basic Education, especially in the daycare segment, so that these professionals can recognize the importance of

the interaction of babies and children. with nature in the spaces of educational institutions, so that they can adequately address the theme in their pedagogical practices.

**Keywords:** day care; teachers; pedagogical practices; care of nature.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EA	Educação Ambiental
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
Faced	Faculdade de Educação
FAEC	Faculdade de Educação do Crateús
FEIC	Fórum de Educação Infantil do Ceará
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proares	Programa de Apoio às Reformas Sociais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
Semace	Superintendência Estadual do Meio Ambiente
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>Delimitação do tema</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2</b>	<b>Envolvimento com o tema</b> .....	<b>22</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos desta pesquisa</b> .....	<b>33</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>35</b>
<b>2.1</b>	<b>Práticas pedagógicas na creche</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2</b>	<b>Cuidado com a natureza</b> .....	<b>41</b>
<b>2.3</b>	<b>O que apontam as pesquisas da área sobre o tema em questão</b> .....	<b>53</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>63</b>
<b>3.1</b>	<b>As questões de pesquisa</b> .....	<b>63</b>
<b>3.2</b>	<b>A abordagem de pesquisa: perspectiva qualitativa</b> .....	<b>64</b>
<b>3.3</b>	<b>A escolha do lócus da pesquisa e dos sujeitos participantes</b> .....	<b>66</b>
<b>3.3.1</b>	<i>O lócus da pesquisa</i> .....	<b>66</b>
<b>3.3.2</b>	<i>Os sujeitos da pesquisa</i> .....	<b>67</b>
<b>3.4</b>	<b>As técnicas de geração e de registro de dados</b> .....	<b>72</b>
<b>3.5</b>	<b>Procedimentos formais de análises de dados</b> .....	<b>79</b>
<b>3.6</b>	<b>Questões éticas da pesquisa</b> .....	<b>80</b>
<b>4</b>	<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CRECHE: EM FOCO O CUIDADO COM A NATUREZA NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS</b> .....	<b>82</b>
<b>4.1</b>	<b>O cuidado com a natureza</b> .....	<b>82</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>155</b>
	<b>ANEXO A – FOTOGRAFIA DA CAPA DO CADERNO DO PROFESSOR DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA</b> .....	<b>159</b>
	<b>ANEXO B – DECLARAÇÕES DE REVISÃO DO VERNÁCULO E DE NORMALIZAÇÃO</b> .....	<b>160</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Delimitação do tema

Passarinhos

Em colapso o planeta gira, tanta mentira. Aumenta a ira de quem sofre mudo. A página vira, o são delira, então, a gente pira e no meio disso tudo. A Babilônia é cinza e neon, eu sei meu melhor amigo tem sido o som, ok. Tanto carma lembra Armagedon, orei. Busco vida nova tipo ultrassom, achei. Cidades são aldeias mortas, desafio nonsense. Competição em vão, que ninguém vence. Pense num formigueiro, vai mal quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus. No pé que as coisas vão, Jão. Doidera, daqui a pouco, resta madeira nem pros caixão. Era neblina, hoje é poluição. Asfalto quente queima os pés no chão carros em profusão, confusão. Água em escassez, bem na nossa vez. Assim não resta nem as baratas. Injustos fazem leis e o que resta pró cêis? Escolher qual veneno te mata. (EMICIDA).

Este trabalho dialoga com temas, pesquisas e autores tanto da Educação Infantil (EI) como da Educação Ambiental (EA). Assim, seus resultados poderão contribuir para essas duas áreas. Aqui, há a intenção de analisar o cuidado com a natureza e as práticas pedagógicas na EI, na perspectiva de professoras<sup>1</sup> que dizem trabalhar este tema em turmas de creche.

Os conceitos de cuidado com a natureza e práticas pedagógicas são fulcrais para o desenvolvimento deste trabalho. Sendo assim, para efeitos da pesquisa aqui proposta, a ideia de cuidado aproxima-se da compreensão de sustentabilidade proposta por Boff (2017), que a entende como um conjunto de processos e ações que se destinam a manter a Mãe Natureza. Para esse estudioso, “sustentabilidade” é concebida como um:

[...] conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação de seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões. (BOFF, 2017, p. 11).

Mas como pôr em prática ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, nosso planeta? Para o autor supramencionado, “[...] precisamos todos passar por uma alfabetização ecológica e rever nossos hábitos de consumo. Importa desenvolver uma ética do cuidado” (BOFF, 2017, p. 3), o que significa nos reconhecermos “[...] como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, seja em seu aspecto natureza, seja em sua dimensão de cultura” (BOFF, 2017, p. 4).

Além disso, aspectos pouco considerados nas instituições formais de educação são apontados pelo mesmo autor como indissociáveis ao cuidado com o planeta. Assim sendo,

<sup>1</sup> A opção de usar, ao longo do trabalho, o termo “professoras”, no feminino, dá-se pelo maior número de profissionais atuando na Educação Infantil ainda ser constituído por mulheres, muito embora se reconheça e defenda a importância dos homens também atuando nessa etapa da Educação.

para “[...] cuidar do próprio meio ecológico, [é preciso] vivenciá-lo com o coração, como o seu próprio corpo estendido e prolongado; descobrir as razões para conservá-lo e fazê-lo desenvolver, obedecendo à dinâmica do ecossistema nativo” (BOFF, 1999, p. 30).

No que concerne à natureza, seu significado, aqui, diz respeito não apenas “[...] aos animais, às plantas, aos rios, às montanhas, planícies, vales, rochas, cachoeiras, [mas também] [...] ao ser humano, sendo este parte da natureza, das maneiras como as pessoas vêm [*sic*] esse enumerado de coisas e como essas pessoas se relacionam com a natureza” (PEIXOTO, 2008, p. 55). Também é importante dizer que: “[...] o conceito de natureza é socialmente e historicamente construído. Ou seja, para cada momento da história e para cada povo existe um entendimento de natureza, na qual homens e mulheres estabelecem suas relações entre si e entre o meio ambiente” (PEIXOTO, 2008, p. 83).

Destarte, o emprego da expressão “cuidado com a natureza” também será tomado na acepção de “vida na Terra”<sup>2</sup>, assumindo, assim, sentido semelhante ao dos princípios presentes na Carta da Terra (GADOTTI, 2010, p. 63-64): “[I –] respeitar e cuidar da comunidade da vida; [II –] cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor; [e IV –] garantir as dádivas e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações”.

Os referidos princípios fazem alusão a dois pressupostos fundamentais ao cuidado com a vida na Terra. O primeiro deles é a necessidade do reconhecimento, pelos homens e mulheres que habitam esse planeta, de “[...] que todos os seres são interligados e cada forma de vida tem valor, independentemente de sua utilidade para os seres humanos” (GADOTTI, 2010, p. 63). Por sua vez, o segundo pressuposto deriva da percepção de que do “[...] direito de possuir, administrar e usar os recursos naturais vem o dever de impedir o dano causado ao meio ambiente e de proteger os direitos das pessoas” (GADOTTI, 2010, p. 64).

Sendo assim, pensar em cuidado com a natureza remete à perspectiva de um fazer no presente que reverbera também no futuro, amplo e cheio de possibilidades de mudanças concretas em todas as dimensões, sobretudo, quando é oferecida uma educação que ajude o sujeito a “[...] mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje” (GADOTTI, 2010, p. 42). Nessa óptica, no que concerne ao cuidado com a natureza:

A educação é chave para avançar a transição para maneiras mais sustentáveis de viver, porque ela pode ajudar a gerar relacionamentos mais empáticos entre os humanos e o mundo natural. Pode facilitar a procura criativa de formas de desenvolvimento que sejam mais ambiental e socialmente responsáveis. É crucial promover uma educação que ajude as pessoas a entenderem as mudanças

---

<sup>2</sup> Essa expressão é usada, inicialmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e será um dos aspectos que este trabalho analisará.

fundamentais necessárias quando se busca o desenvolvimento sustentável. (GADOTTI, 2010, p. 82).

Partindo da concepção de Gadotti (2010), não se trata de qualquer educação, mas daquela que é empenhada com a formação de pessoas comprometidas com um desenvolvimento mais harmônico tanto no que diz respeito às questões ambientais, como sociais. Tal ideia se relaciona com a compreensão também apontada pela Carta da Terra (GADOTTI, 2010, p. 6):

O paradigma da sustentabilidade [e do cuidado com a natureza] implica na [sic] construção de novos valores, conhecimentos e aprendizagens. No esforço de comunicar, sensibilizar, mobilizar e formar a comunidade de vida do planeta, o papel da educação ambiental (EA) tem se acentuado desde a década de oitenta.

Mesmo que a reflexão de Miller (2013, p. 48) alerte para o fato de que, “[...] no capitalismo selvagem não é possível a construção de uma Sociedade Sustentável”, portanto, falar de cuidado com a natureza na sociedade atual, da forma como ela está organizada, parece algo utópico. Paradoxalmente, Boff (2019) ressalta que nunca se falou tanto sobre isso em todas as áreas e pelas mais diversas pessoas.

Sendo assim, pensar sobre isso a partir do que concerne à escola para torná-la ato, é muito desafiador e significativo, pois mudar valores, conhecimentos e aprendizagens de uma geração, sobretudo, que é educada por adultos oriundos de outras gerações despreocupadas com questões ambientais, requer bastante comprometimento e competência por parte de todos, notadamente das instituições formadoras de professores.

No tocante às “práticas pedagógicas”, este trabalho investigativo assume o mesmo significado atribuído por Franco (2016, p. 542):

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade, uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Dessa forma, intencionalidade e organização são elementos que compõem e são fundamentais para a concretude de práticas pedagógicas. Ao remeter-se à EA, esta dissertação opta pela concepção crítica, portanto, aquela que forma sujeitos envolvidos com as questões ambientais, mas também políticas, sociais, culturais, conscientes e comprometidos com as mudanças locais e globais<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Essa concepção será apresentada e mais bem discutida no capítulo denominado “Fundamentação teórica”.

Dessarte, cabem aqui algumas provocações: por que falar cuidado com a natureza na EI ou a partir dela? Por que pesquisar sobre cuidado com a natureza e práticas pedagógicas na perspectiva de professoras que atuam em creche? Qual a relação entre cuidado com a natureza, práticas pedagógicas na EI e EA? De que forma as práticas pedagógicas poderiam contribuir para mudanças coletivas no que diz respeito a valores e atitudes de “cuidado”?

Partindo da hipótese de que, quanto mais cedo as pessoas tiverem oportunidades de pensar e agir, política, coletiva e socialmente, sobre as questões envolvendo a dimensão ambiental, maiores e mais rapidamente serão as possibilidades de mudanças dos impactos no meio ambiente. Então, sendo a creche o primeiro espaço educacional formal a que os bebês e as crianças bem pequenas têm acesso, esse lugar pode vir a oferecer experiências que ampliem a percepção e o contato com o meio natural, conforme ressaltam Garcia, Pinazza e Barbosa (2020, p. 12):

O contato com a natureza, o uso da área externa pelos bebês e crianças, como um ambiente propício para inúmeras investigações sobre o mundo e todos os elementos que o constituem, tem sido apontado como importante elemento em uma pedagogia de creche como os estudos desenvolvidos por Goldschmied e Jackson (2006).

Além disso, abordar este tema na primeira etapa da educação básica parte do pressuposto de que começar a tratar e vivenciar esse assunto – cuidado com a natureza – com bebês, crianças bem pequenas<sup>4</sup> e suas professoras, já em creches, poderá vir a contribuir com a formação de sujeitos mais envolvidos e comprometidos com todas as formas de vida. Além disso, a necessidade de entender como as professoras que atuam na creche pensam e dizem desenvolver suas práticas pertinentes ao cuidado com a natureza poderá contribuir com uma formação docente também engajada com essa causa.

Ainda que não seja o foco desta pesquisa tratar diretamente da formação de professoras, é importante destacar a necessidade de formação docente que leve em consideração discussões envolvendo as problemáticas ambientais, pois as professoras, embora sozinhas não consigam mudar a realidade tão cruel e devastadora do planeta Terra, podem vir a começar um processo de mudanças, de formação de consciências, de transgressões contra tudo o que é imposto pelo sistema capitalista, que tanto desumaniza e destrói.

Isso será possível à medida que se considera que: a escuta desses sujeitos sobre o tema em pauta tem o potencial de fornecer pistas sobre quais conteúdos e metodologias privilegiar em sua formação. Ademais, para ser significativa para os sujeitos a quem se

---

<sup>4</sup> De acordo com o documento mandatório Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o vocábulo “bebê” refere-se à faixa etária de 0 a 18 meses; já a expressão “criança bem pequena” remete àquela que tem entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

destina, a formação precisa ancorar-se naquilo que fazem, pensam e dizem as professoras, no caso específico desta pesquisa, sobre cuidado com a natureza, nos seus espaços de trabalho e vida cotidiana (TARDIF, 2002).

Some-se aos argumentos apresentados que justificam ocupar-se com este tema de pesquisa a compreensão de que, “[...] para se resolver as problemáticas em torno das questões ambientais, medidas mais radicais precisariam acontecer” (LIMA; ARAÚJO; SOUTO, 2018, p. 33), por isso a necessidade de se ter mais pesquisas envolvendo essa temática com foco nas práticas desenvolvidas por professoras na creche, haja vista que, segundo Ärlemalm-Hagsér (2013, p. 25):

A participação e a agência das crianças são negligenciadas em uma estrutura de visões, atividades e métodos de trabalho prontos já embutidos nas práticas pedagógicas atuais. Implicações para a pesquisa e a prática seriam explorar mais como os entendimentos da relação entre os humanos e a natureza são construídos na educação infantil.

Portanto, é notável a necessidade de investimento em mais pesquisas que abordem o cuidado com a natureza e práticas pedagógicas na EI. Vale destacar que, conforme já identificado no trabalho de Bonotto e Crepaldi (2018), nem sempre as práticas envolvendo EI e formação de atitudes socioambientais<sup>5</sup> são fáceis de serem efetivadas, principalmente, com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, devido às especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas, sobretudo, em ambientes de creche, serem ainda pouco contempladas na formação inicial de professores para a docência com crianças de 0 a 3 anos de idade.

Como asseveram Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018, p. 22): “[...] apesar do esforço em buscar subsídios para uma formação que contemple a educação da infância em sua especificidade, ainda prevalece [nos currículos dos cursos de Pedagogia] a centralidade do processo de escolarização e da ideia de criança-aluno, na formação docente”.

Uma pesquisa na área da EI sobre essa temática, com professoras que trabalham em instituições públicas, também pode se constituir em uma iniciativa de um movimento de aproximação de duas áreas do conhecimento – EI e EA – muito importantes na formação das pessoas, pois tratam de “educações” que podem contribuir para mudanças sociais e ambientais.

---

<sup>5</sup> Ao longo deste trabalho serão usadas as expressões problemáticas/questões “socioambientais” ou atitudes socioambientais, e isso se deve ao fato de se entender que não tem como tratar de assuntos ambientais sem considerar a dimensão social, conforme é ressaltado por Gonçalves (2018, p. 33).

Aqui é defendido que a escola, sobretudo, a escola pública brasileira, constitui-se como um lugar privilegiado para a formação das consciências<sup>6</sup>, por isso, uma vez que os sujeitos participantes desta pesquisa são três professoras que atuam em creche, conhecer o que elas entendem sobre cuidado com a natureza pode também nos informar, mesmo que indiretamente, sobre as possibilidades de contribuições que suas práticas dão para a formação das consciências das crianças sobre essa temática.

Partindo da ideia que tento construir ao longo deste trabalho de que há uma relação entre aprender a cuidar do meio socioambiental onde a pessoa está inserida e a formação de sujeitos mais conscientes e comprometidos com as mudanças ambientais, acredito que as crianças, vivenciando em contextos educacionais práticas pedagógicas ricas de possibilidades, de interações favoráveis e comprometidas com a preservação e conscientização ambiental, poderão aprender a viver harmonicamente com/no meio social/meio ambiente do qual fazem parte.

De fato, essas são as práticas que se deseja ver em todos os espaços educacionais que atendem a bebês e crianças bem pequenas. Uma vez que se forma criança comprometida em frear e minimizar os impactos da degradação ambiental atual, também há possibilidade de mudança de comportamentos e formas de se relacionar com o meio ambiente, por isso é tão importante criar pequenas “revoluções”<sup>7</sup> com grupos potencialmente fortes<sup>8</sup> para que mudanças ocorram.

Tanto a EI como a EA têm uma origem histórica brasileira vinculada à resistência e luta por direitos de determinados grupos sociais e dispõem de documentos orientadores com objetivos e princípios que ressaltam a qualidade da vida, do bem-estar e da garantia de direito para todos (BRASIL, 2009c, 2012).

A necessidade de aproximação dessas duas áreas – EI e EA – já foi apontada por outros pesquisadores. A exemplo disso, o trabalho de Bonotto e Crepaldi (2018), que teve como foco questionar a relação do homem com a natureza e como esse relacionamento fica

---

<sup>6</sup> Formação de consciências, segundo Castro e Alves (2012, p. 7), “[...] trata-se de uma acepção relacionada ao processo de perceber algo que não se percebia antes. Nas palavras de Vygotsky (1991, p. 50), é “[...] dar-se conta de algo”.

<sup>7</sup> Inspirei-me em Boff (2017) quando usei a expressão “pequenas revoluções”, a partir da leitura do livro. Assim, chamo de pequenas revoluções as ações que ocorrem nos interiores das instituições de Educação, mais especificamente, de EI, a partir de práticas pedagógicas intencionais propostas pelas professoras, comprometidas com a qualidade e a transformação da realidade onde estão inseridas.

<sup>8</sup> O desenvolvimento humano começa na infância, desde o nascimento, quando ainda se é criança, portanto, o trabalho de professoras da EI se torna relevante e ganha força, dentre outros aspectos, pelo fato de elas terem condições, se formadas adequadamente, de cuidar/educar as crianças com o fito de contribuir para a formação de pessoas sensíveis e comprometidas com o cuidado com a natureza e de poderem contribuir com as transformações necessárias, agora na relação homem e natureza, que poderão reverberar em longo prazo em mudanças significativas, inclusive, para o planeta, uma vez que ajudam a formar uma geração inteira. Nesse sentido, considero as professoras e as crianças da EI grupos fortes.

expresso no trabalho com as crianças em instituições de EI, concluiu que a produção de trabalhos relacionando a EI e a EA, até o momento, é pequena, portanto, é urgente a integração das questões ambientais tanto no currículo da EI como no rol das pesquisas realizadas em ambas as áreas.

Apesar de reconhecer a importância de contribuir com as práticas pedagógicas que desenvolvem em creches e pré-escolas, para que as crianças aprendam a conviver com a natureza e com o meio ambiente de forma cuidadosa, muitas professoras não conseguem dar continuidade a esse propósito no cotidiano da instituição em que trabalham.

Outra razão igualmente importante que justifica a realização de uma pesquisa sobre este tema na creche é o fato de que todos os seres humanos têm o direito se relacionar com a natureza de forma equilibrada e, portanto, aprender a fazer isso. Essa aprendizagem pode e precisa se dar também durante a permanência das crianças nas creches, afinal, existem muitas possibilidades de aprendizagens para os bebês e as crianças bem pequenas no que concerne a esta temática, como ressaltam Garcia, Pinazza e Barbosa (2020, p. 18):

Os bebês [as crianças bem pequenas e as crianças pequenas] têm muito a entender a respeito deste mundo, muito a admirar, descobrir e são incansáveis, desde que tenham possibilidades de participar, interagir e experimentar tudo que está em seu entorno, porque se caiu, levanta; se sujou, limpa; se derrubou, pega e assim vão caminhando. Sem se deixar aprisionar, escapam, como a imagem do bebê que é pego ao colo e vai se esfregando até que o outro ceda e o deixe ir ao chão.

As crianças, sobretudo, os bebês, sentem a necessidade de explorar os espaços, os objetos, a natureza e, como explicitado pelas autoras supramencionadas, usam seus corpos para “lutar” como podem para que isso ocorra. Como exemplo disso, choram para que os adultos permitam que fiquem mais tempo nos espaços externos das instituições, mas nem sempre as práticas pedagógicas incluem experiências<sup>9</sup> nesses lugares. Como constataram Garcia, Pinazza e Barbosa (2020, p. 17), “[...] o conhecimento que os bebês e as crianças pequenas obtêm de sua participação em um grupo, ou de sua investigação em uma sala ou pátio das creches são considerados menos importantes”.

A realização desta pesquisa envolvendo a compreensão de conceitos importantes, como é o caso o de “cuidado com a natureza” pelas professoras da EI – e também uma melhor compreensão sobre a forma como o abordam nas práticas pedagógicas que afirmam desenvolver na creche –, torna-se relevante porque pode ser mais uma oportunidade de problematizar as ideias de cuidado e de natureza tão citadas na sociedade atual, mas que vêm

---

<sup>9</sup> Para Dewey (1979, p. 33), “[...] experiência somente é verdadeiramente experiência quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência.

carregadas de senso comum e, muitas vezes, pouco compreendidas com profundidade, segundo Boff (2019).

A partir da divulgação dos resultados da pesquisa aqui proposta, por meio de publicações de textos em eventos da área tanto da EI como da EA, e da socialização de seus “achados” em encontros com as professoras participantes da pesquisa, provavelmente, será possível fomentar discussões sobre o cuidado com a natureza na creche, principalmente, nos dias de hoje, quando já encontramos o planeta dando sinais de esgotamento diante de tanto desrespeito e degradação com todos os seres vivos, consoante a epígrafe utilizada na abertura desta Introdução – trecho da música “Passarinhos”, de Emicida. A partir do olhar do artista, na referida epígrafe, são descritos alguns dos problemas ambientais<sup>10</sup> decorrentes, sobretudo, do estilo de vida atual e da forma como compreendemos e nos relacionamos com a natureza.

Na pesquisa de Miller (2013), por exemplo, ela identificou que em uma Creche Municipal, em Maceió, havia algumas ações sendo desenvolvidas pelas professoras voltadas para a conscientização e a formação de sujeitos para a preservação do meio ambiente, e isso acontecia por meio de projetos como plantação de “horta mandala” e “projetos água”. Entretanto, a referida pesquisadora também observou que “[...] existe o fato de que muitos projetos de EA até começam bem nas escolas, mas depois são abandonados ou passam a ser levados por poucos professores [...]” (MILLER, 2013, p. 115-116).

Com base no levantamento feito para compor o “estado da arte” da temática deste trabalho, foi possível perceber que é pequena a quantidade de trabalhos nas áreas de EI e EA abordando o que as professoras entendem sobre cuidado com a natureza. Apenas três trabalhos foram identificados sobre este tema com foco nas professoras.

A partir das pesquisas realizadas em três plataformas – Scientific Electronic Library Online (SciELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) –, foi encontrado um total de oito trabalhos<sup>11</sup>, sendo que apenas três desse total, todos dissertações defendidas nos anos de 2013 e 2016, abordavam questões que se aproximavam mais diretamente do tema deste trabalho.

Em sua pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso, Miller (2013) registrou as ações de formação continuada em EA desenvolvidas por uma Secretaria

---

<sup>10</sup> Esta pesquisa reconhece alguns problemas socioambientais presentes tanto no contexto nacional como internacional, dentre eles: a poluição, pelo plástico, nos oceanos; a escassez e a privatização das águas; o aquecimento global e o conseqüente derretimento das geleiras; as queimadas; o desmatamento; a destruição de áreas de dunas; a degradação dos solos; a exploração da biodiversidade marítima pela pesca predatória; o desequilíbrio de outras áreas e espécies pela exploração de novas regiões; a extinção de algumas espécies animais e vegetais, entre outros.

<sup>11</sup> Esses trabalhos serão mais detalhados em uma das seções do capítulo subsequente desta dissertação, intitulado “Fundamentação teórica”.

Municipal de Educação. Os resultados encontrados nessa investigação demonstraram contradições nas falas de alguns entrevistados, pois, em alguns momentos, demonstraram uma visão naturalista do meio ambiente e uma visão conservadora ou comportamentalista da EA<sup>12</sup>, embora isso não tenha comprometido a implementação de uma EA.

A pesquisa realizada por Zeglin (2016, p. 8), com uma abordagem “qualitativa, exploratória e documental”, analisou os documentos “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009), visando a identificar a presença de expressões-chave que dessem “[...] indícios e subsídios que colaboram com o processo de ambientalização curricular e consideram as relações de afeto e cuidado como essenciais aos processos formativos na Educação Infantil” (ZEGLIN, 2016, p. 8).

Dentre os termos buscados nos referidos documentos estão:

[...] social/sociedade, sustentável/sustentabilidade, socioambiental, ecologia/ecológico, natureza/natural (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014) e [...] educação ambiental, meio ambiente, ambiente natural, biodiversidade, sustentabilidade ambiental, desenvolvimento sustentável, água, energia, consumo, resíduos/lixo, cuidado, afeto, ternura, valores e amor. (ZEGLIN, 2016, p. 8).

Foram identificadas nas DCNEI (BRASIL, 2009c) sete das expressões supraditas. Já nas Orientações Curriculares para a EI da Rede de Florianópolis, especificamente, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza, foram contempladas 12 destas expressões. É importante lembrar, entretanto, que o fato de essas expressões figurarem nos documentos consultados não significa que houve a sua implementação nas “[...] práticas pedagógicas ambientalizadas”, como enfatizado pela autora (ZEGLIN, 2016, p. 8).

Carvalho (2010), por sua vez, em sua pesquisa qualitativa, feita em colaboração com a professora participante da pesquisa, planejou práticas pedagógicas, acompanhou e avaliou ações, durante alguns meses, e observou que houve ressignificação e reelaboração de ações referentes ao desenvolvimento de atividades de Ciências da Natureza com as crianças de 4 anos e os saberes produzidos nas interações. A investigadora percebeu que a pesquisa colaborativa realizada trouxe impactos para a escola, pois no ano seguinte houve a ampliação das discussões sobre práticas pedagógicas em Ciências relacionadas aos demais temas da EI.

---

<sup>12</sup> A visão naturalista de meio ambiente é, segundo Reigota (1991 *apud* MILLER, 2013, p. 103), a compreensão de “[...] natureza intocada, onde evidenciam-se apenas os aspectos naturais”. A visão conservadora ou comportamentalista, por sua vez, foca as técnicas e as mudanças de comportamentos, mas sem levar em consideração a dimensão política da EA.

Assim sendo, semelhante ao que fez Carvalho (2010), neste trabalho existe a pretensão de analisar a compreensão de professoras que atuam na creche acerca da expressão “cuidado com a natureza”, entendendo que, quando as DCNEI (BRASIL, 2009c, inciso X, artigo 9º) trazem a expressão “sustentabilidade da vida na terra”, está se referindo ao cuidado com a natureza humana e não humana, e também entende sua abordagem nas práticas pedagógicas que dizem desenvolver com os bebês e as crianças.

As temáticas dessas pesquisas foram consideradas aproximadas da que se ocupa este trabalho pelo fato de: uma delas ter sido desenvolvida em creche e ter como foco a implementação de uma EA com “sustentabilidade” (MILLER, 2013); ter como objetivo analisar documentos orientadores de práticas pedagógicas e documentos importantes para todos da instituição de EI, como a proposta pedagógica e as DCNEI (BRASIL, 2009c), visando a identificar indícios e subsídios acerca do “[...] processo de ambientalização curricular e [que] consideram as relações de afeto e cuidado como essenciais aos processos formativos na EI” (ZEGLIN, 2016, p. 8) e a ter como “[...] objetivo compreender o modo como uma professora da EI desenvolve atividades de ciências da natureza com crianças na faixa etária de 4 anos e os saberes produzidos nessas interações” (CARVALHO, 2010, p. 8).

Considerando que as professoras de creche devem propor práticas a partir de todas as experiências do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009c), a questão norteadora desta dissertação é a seguinte: **qual a compreensão de professoras que atuam em turmas de creche sobre cuidado com a natureza e como este tema é abordado nas práticas pedagógicas que afirmam realizar com os bebês e as crianças bem pequenas?** Dessa pergunta geral se originaram outras, por exemplo, como as professoras desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas ao cuidado com a natureza com os bebês e as crianças bem pequenas? Com quais materiais e em quais tempos e espaços desenvolvem essas práticas pedagógicas? Quais objetivos e aprendizagens são consideradas nessas práticas pedagógicas que as professoras dizem fazer?

## **1.2 Envolvimento com o tema**

Elaborar um trabalho de pesquisa e submetê-lo a um processo de seleção em um Programa de Pós-Graduação foi muito desafiador, que exigiu muito envolvimento e interesse pelo tema estudado, notadamente, quando se considera que na universidade, de uma maneira geral, as escolhas pessoais das/os alunas/os nem sempre são acolhidas, existindo, inclusive, quem chegue a afirmar que se sente frustrada/o por saber que, muito provavelmente, não vai

ter quem a/o oriente caso seja aprovada/o na seleção à qual se submeteu, porque “seu tema de pesquisa” não desperta interesse para algumas docentes.

Nesse sentido, é importante destacar, também, que, segundo Gonsalves (2003), existem pelo menos três dimensões envolvidas na elaboração de um trabalho de pesquisa: a “dimensão técnica”, a “dimensão teórica” e a “dimensão afetiva”. Dessas três, destaco “[...] a dimensão afetiva, que revela o envolvimento da pesquisadora com o tema escolhido” (GONSALVES, 2003, p. 13). Ao longo desta seção, irei trazer alguns exemplos de situações observadas ao longo de minha trajetória pessoal e profissional que despertaram meu interesse pela temática deste trabalho ao ponto de querer investigá-la.

Os temas envolvendo a EI fazem parte da minha trajetória de formação acadêmica e profissional desde a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), quando cursei disciplinas da área e, especialmente, quando participei do Programa de Iniciação à Docência, como monitora da disciplina intitulada, à época, “Fundamentos da Educação Infantil”. Entretanto, foi ao longo de algumas outras experiências profissionais que fui me identificando mais especificamente com alguns assuntos, sobretudo, os que se relacionavam diretamente com as práticas pedagógicas.

Lembro e agora percebo que, mesmo sem ter total consciência do meu interesse pelo tema com o qual se ocupa este trabalho – *Cuidado com a natureza e práticas pedagógicas na perspectiva de professoras de creche da rede pública de ensino do município de Fortaleza* – ele já parecia me chamar a atenção havia pelo menos uns dez anos. Na minha primeira experiência profissional, quando exerci a função de professora de crianças bem pequenas, em uma instituição pública federal, certa vez, levei uma caixa cheia de embalagens de produtos considerados resíduos sólidos<sup>13</sup> para que as crianças pudessem usar nos espaços da dramatização<sup>14</sup>, não por escassez de materiais na instituição, mas porque acreditava que isso pudesse tornar os “momentos de faz de conta” mais envolventes. À época, acreditava estar “trabalhando” com EA<sup>15</sup>. Hoje, entendo que práticas como esta tinham como pressuposto uma concepção comportamentalista e centralizadora<sup>16</sup> do papel da professora de EI.

---

<sup>13</sup> De acordo com o documento oficial Política Nacional de Resíduos Sólidos (BRASIL, 2017, artigo 30, inciso XVI), entende-se por resíduos sólidos “[...] material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade”. Dentre os itens que levei para serem utilizados pelas crianças na referida instituição, estavam embalagens de produtos, caixas de papelão, entre outros.

<sup>14</sup> Composto por um cenário que incluía móveis e objetos que remetiam a uma casa, esse espaço visava a possibilitar às crianças oportunidades de representações de papéis sociais.

<sup>15</sup> A partir de Bertolucci, Machado e Santana (2005), existem diferentes vertentes em que a EA pode ser abordada: crítica, transformadora, emancipatória e ecopedagógica. Como já informado neste texto introdutório, este assunto será mais aprofundado no capítulo da fundamentação teórica.

<sup>16</sup> Práticas pedagógicas baseadas em uma concepção comportamentalista dizem respeito àquelas que visam apenas às mudanças de comportamentos individuais, sem necessariamente ter consciência da sua importância

Muito provavelmente, devo ter demonstrado para as crianças, quando trabalhava com elas, as minhas preocupações iniciais com as questões ambientais, expressas, por exemplo, na atividade envolvendo “resíduos sólidos”. A propósito, como destacam Bonotto e Crepaldi (2018, p. 391), a professora educa através de seus valores expressos nas suas ações e falas: “A professora também educa as crianças com seus valores, trazendo e instigando-as para voltarem-se a novos conhecimentos, mas também as instiga a participar propondo novos caminhos a seguir, ouvindo suas vozes e fazendo do trabalho pedagógico um ato polifônico”.

Destarte, os autores supramencionados (2018) advertem sobre o cuidado que devemos ter ao ensinar as crianças a fim de não lhes impor valores e crenças que pertencem ao adulto, por exemplo, sobre como ele enxerga as problemáticas ambientais. Isso porque as crianças são também capazes de elaborar opiniões sobre o que elas observam. Ter autonomia para indagar o contexto no qual vivem, os fenômenos que nele ocorrem e os elementos aí presentes é fundamental para a construção efetiva de relações com o mundo.

Rememorando as minhas práticas com as crianças, percebo que acreditava que bastava levar objetos, como embalagens descartáveis, para já estar ensinando a elas como devemos nos relacionar “harmonicamente” com a natureza, como se apenas isso desse conta de fazê-las entender sobre cuidar, preservar e interagir com a natureza e como se essa ação de levar objetos para manuseio pelas crianças fosse decisiva para ensinar valores, como os de respeito à natureza.

Hoje, pensando sobre essa minha trajetória como professora e sobre como cheguei ao envolvimento com esse tema de pesquisa, percebo que, caso fosse novamente trabalhar com as crianças bem pequenas, poderia mobilizar as famílias e as crianças na ação de pensar sobre o consumo, a geração de resíduos sólidos, levando em consideração o estilo de vida, o descarte, entre outros assuntos que certamente surgiriam a partir daí. Acredito que teria mais cuidado em escutar as crianças e suas famílias e, principalmente, levaria em consideração suas falas na tentativa de garantir que os assuntos envolvendo a natureza e a manutenção de todas as formas vida na terra estivessem sempre presentes nos encontros da EI.

Um ponto que considero positivo da minha prática com as crianças, mas ainda não suficiente para a promoção do seu desenvolvimento integral, era o fato de garantir, diariamente, o direito delas de brincarem em áreas externas com os mais diversos elementos da natureza (água, areia, pequenos bichos no parque e com as plantas). Para tanto, contava

---

e complexidade (LOUREIRO, 2005). Trata-se de práticas centradas na figura da professora, que entende que o seu papel é de “repassar” para as crianças os conhecimentos que possui sobre um tema, tendo em vista conseguir mudar os seus comportamentos.

com uma importante aliada: a estrutura física da instituição que favorecia o planejamento de atividades que proporcionariam às crianças a “[...] conexão com a natureza, livres em sua movimentação, potentes na alegria de brincar, criar, revolucionar!” (BARROS, 2018, p. 7).

A instituição de EI onde trabalhei tinha um espaço físico bem arborizado, que possibilitava tanto a mim como às crianças acompanhar e sentir, com os nossos corpos e sentidos, as mudanças dos ciclos da natureza. Durante os meses de fevereiro até meados de abril, podíamos contemplar as chuvas. Nos meses de setembro e outubro, era possível sentir os cheiros dos cajus e admirar o raio de sol clareando os parques nos finais das tardes. Inclusive, isso fez um diferencial enorme na minha saúde física e emocional e, conseqüentemente, pôde ajudar a tornar o trabalho mais leve durante os dois anos em que atuei como professora nessa instituição federal de EI.

Muitas vezes, fui orientada pelas outras professoras da instituição a não usar o “parque grande”, denominação dada para o parque de maior tamanho e com maiores desafios, como árvores e escorregadores bem maiores, pois elas acreditavam que o ideal seria levar para lá as crianças de idade entre 2 e 3 anos, do agrupamento Infantil III, com as quais trabalhava, apenas quando estivessem mais perto de completarem 4 anos.

É importante destacar que não é necessário permanecer com as mesmas crenças, como, por exemplo, acreditar que somente crianças maiores conseguem fazer uso de espaços grandes e cheio de desafios, bem como não manter os espaços sempre da mesma forma.

Ao refletir sobre o que narrei acerca da minha prática com as crianças até aqui, constato que ainda é possível fazer muito mais para possibilitar o seu contato com a natureza e para que a preocupação com a construção do “conhecimento ambiental” se torne cada vez mais presente no trabalho realizado pelas professoras na EI, conforme destacam Bonotto e Crepaldi (2018, p. 387):

Consideramos que o conhecimento ambiental trabalhado na EI precisa, em primeiro lugar, oferecer às crianças o contato com o meio natural mediado pela cultura, que estabelece relações e produz sentidos. Não se trata, portanto, de apenas proporcionar o contato das crianças com os elementos naturais, uma vez que isso não é suficiente para promover a EA. Não se trata, tampouco, de oferecer livros didáticos cheios de informações como se eles fossem capazes de assumir um papel de mediação. Assim, defendemos que o material didático que vem pronto da editora, por melhor e mais cuidadosamente elaborado que ele seja, será incapaz de tocar nas crianças sua sede pelo saber, sua curiosidade.

Sendo assim, a abordagem da EA na EI não supõe práticas pouco envolventes, com materiais que não dão conta de se constituírem em experiências significativas para as crianças, como ressaltado por Bonotto e Crepaldi (2018). De forma semelhante, também é pouco envolvente a inclusão de livros *didáticos* no acervo destinado às crianças que não

proporcionam às crianças um envolvimento mais efetivo das ações de estar em contato direto com ambientes naturais.

Destarte, foi quando exerci a função de formadora<sup>17</sup> de professoras dessa primeira etapa da educação básica, na rede pública de ensino do município de Fortaleza, durante os anos de 2014 a 2016, ao observar, quase que diariamente, os planejamentos e as práticas das professoras, que fiquei a me questionar sobre as experiências envolvendo o inciso X do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009c). De acordo com esse dispositivo legal:

[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que: [...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra<sup>18</sup>, assim como o não desperdício dos recursos naturais. (BRASIL, 2009, artigo 9º, inciso X).

Ao longo de uma experiência profissional em que acompanhava práticas pedagógicas de professoras de EI em instituições da rede pública municipal de Fortaleza, percebia que, depois da culminância dos projetos, normalmente relacionados a datas comemorativas, como o “Dia da Água”, da “Árvore”, a “Semana do Meio Ambiente”, da “Reciclagem”, tudo que havia sido “trabalhado” e construído, como canteiros de hortas, parecia não ter mais importância para o trabalho de cuidar/educar as crianças.

Algo parecia acontecer durante o processo de realização dos projetos que não favorecia a continuidade das ações envolvendo as práticas pedagógicas com a EA e, portanto, temas como cuidado com a natureza pareciam não ter uma constância nesse cotidiano educacional e acabavam por não serem efetivados nas práticas cotidianas.

Parece que a forma como muitas professoras compreendem o cuidado com a natureza e suas relações com as práticas pedagógicas surge como um dos dificultadores da efetivação de ações concretas na EI com vivências envolvendo novos valores, conhecimentos e posturas diante da natureza, da qual o ser humano é parte integrante.

Foi nesse contexto que comecei a me perguntar sobre o que, de fato, as professoras de creche do município de Fortaleza entendiam sobre o que estava posto no artigo 9º, inciso X, das DCNEI (BRASIL, 2009c), que determina que as práticas pedagógicas garantam experiências que “[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o

<sup>17</sup> Entre as diversas atribuições para o profissional que assume a referida função, na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, destacam-se planejar, organizar e coordenar encontros de formação para professoras e coordenadores que trabalham em instituições de EI, além de participar de reuniões com técnicas da SME.

<sup>18</sup> É importante lembrar que a expressão “sustentabilidade da vida na Terra” está sendo entendida aqui neste trabalho como sinônimo de “cuidado com a natureza” (humana e não humana).

conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra<sup>19</sup>, assim como o não desperdício dos recursos naturais”.

O que as professoras entendem por cuidado com a natureza? Será que abordam essa temática e propiciam vivências a ela relacionadas nas suas práticas junto às crianças? Em caso afirmativo, que aprendizagens as docentes visam a proporcionar às crianças? Quais conhecimentos as professoras que atuam na creche almejam construir junto com as crianças a partir de seus planejamentos quando o foco é o cuidado com a natureza?

Sem dúvida, ao tratar dessas experiências, as DCNEI (BRASIL, 2009c) apontam aspectos que não podem estar ausentes em um currículo para a EI, o que remete às reflexões de Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 196, grifou-se), ao salientar que pensar um currículo para a primeira infância implica levar em consideração a cultura das crianças, a continuidade das experiências e o *cuidado consigo e com o mundo* que pode ser aprendido desde a infância:

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, **o cuidado consigo e com o mundo**.

É, especialmente, pela continuidade da experiência que as pessoas podem ir se formando e se tornando capazes de modificar suas ações, como acrescentam os estudiosos supracitados:

Em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente. Pode-se dizer que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 222).

É oportuno lembrar aqui a concepção *deweyana* de experiência:

[A experiência] encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados. Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa — significação que se torna manifesta nos termos experimento, experimentação que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos. A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto ou o valor da mesma [*sic*]. A simples atividade não constitui experiência. (DEWEY, 1979, p. 52).

---

<sup>19</sup> De todo o texto do inciso, esse é o que será enfatizado ao longo do trabalho. Como já referido, nesta dissertação o trecho em destaque é entendido como sinônimo de cuidado com a natureza.

A partir disso, pode-se dizer que o sujeito da experiência é quem lhe atribui sentido, sendo essa, portanto, muito subjetiva e havendo sempre a necessidade de que as ações anteriores possam abrir caminhos para outras ações subsequentes e, assim, os sujeitos possam senti-las e atribuir um valor a elas, sobretudo, se forem consideradas interessantes. E o que se espera que ocorra na EI, em relação ao cuidado com a natureza, são experiências vividas pelos bebês e crianças.

Durante o acompanhamento dos planejamentos das professoras, percebia que poucas vezes o inciso X das DCNEI (BRASIL, 2009c) era citado; quando isso acontecia, associava-se ao trabalho com reciclagem, com os elementos da natureza e com os ambientes externos. A pouca ou total ausência de recorrência a esse documento nos planejamentos parecia indicar que ele era dispensável pelas professoras naquela atividade docente. Também observava com frequência crianças que ficam muitas horas sentadas em salas escuras e sem ventilação e iluminação natural, frequentando instituições sem espaços de área verde.

No que se refere aos encontros de formações com as professoras, nos dois anos em que fui formadora, não houve nenhuma orientação, por parte da SME de Fortaleza, sobre a necessidade de *se* abordar e *como* abordar o referido inciso.

Considerando que a Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016) pode servir de norte para orientações dos planejamentos docentes das professoras da rede pública municipal de ensino de Fortaleza e que essa proposta, por sua vez, sofre influência do que é determinado pelas DCNEI (BRASIL, 2009c), então, torna-se mais difícil propor atividades significativas envolvendo não somente o inciso X das DCNEI (BRASIL, 2009c), mas também as demais recomendações presentes nesse documento, caso esse “conteúdo” não seja estudado, discutido também nos encontros de formação de professores.

Também, ainda, a partir dessa experiência como formadora de professoras, observava e questionava-me sobre como as “formações” poderiam ter uma relação direta com as práticas pedagógicas. Nem sempre isso acontecia, pois, geralmente, as oportunidades de formação continuada proporcionadas pela SME eram coordenadas por uma equipe gestora e por técnicas vinculadas a esse órgão central que estabeleciam o que deveria ser abordado nos encontros de formação.

Em decorrência disso, os temas tratados quase nunca partiam da realidade de quem estava propondo atividades diárias para as crianças. Esse fato também foi identificado por Chaves (2015), em pesquisa realizada na rede pública de ensino de outro município cearense, com professoras que atuam em creche: em parte, as docentes reconhecem a importância de participar dos encontros de formação, associados por elas a um lugar de troca

de experiências e superação de diversidades. Entretanto, as professoras que participaram da pesquisa de Chaves (2015) afirmam que a escolha dos temas abordados nos encontros de formação continuada nem sempre tinham relações com as necessidades que encontram nas salas de atividades junto às crianças.

Outrossim, nunca é demais acentuar a importância de as docentes terem, assim como as crianças, suas falas escutadas e atendidas, sempre que possível, para que suas práticas possam, por exemplo, expressar uma formação sólida e de qualidade<sup>20</sup>.

Sem dúvida, tudo isso que foi observado e relatado, de alguma forma, relaciona-se com a ideia de cuidado com a natureza e contribuiu para que eu chegasse ao objeto de estudo desta pesquisa, que é: cuidado com a natureza e práticas pedagógicas *na creche*.

Outra experiência que colaborou para o interesse no tema em questão se deu em 2017, quando já não mais exercia a função de formadora. Trata-se da participação em uma pesquisa de campo sobre avaliação de ambientes dos Centros de Educação Infantil (CEIs) vinculados ao **Programa de Apoio às Reformas Sociais** (Proares) em alguns municípios cearenses. Chamou-me a atenção o fato de pouco se estabelecer uma relação de importância entre o que estava escrito nos documentos mandatórios – por exemplo, Brasil (1998, 2009c, 2018) – no que diz respeito ao trabalho com experiências envolvendo o cuidado e a preservação dos bens naturais e o que ocorria, de fato, nos contextos das instituições visitadas.

Na ocasião, conheci instituições que atendiam EI e que funcionavam em regiões de dunas, de rios, na zona rural, dentro de áreas de preservação indígenas e que não pareciam desenvolver práticas pedagógicas que levassem em consideração a preservação do ambiente nem as problemáticas ambientais que, infelizmente, também se faziam presentes naquelas localidades.

Em uma das instituições participantes da pesquisa, em uma sala de pré-escola, recordo que havia o registro de uma atividade – um cartaz – fixado na parede, explicando sobre o tempo de decomposição de alguns materiais considerados resíduos sólidos e, justamente nessa instituição, chamou-me a atenção a quantidade de lixo espalhado pelos espaços externos que eram usados pelas crianças nos momentos de brincadeiras.

---

<sup>20</sup> Compreendo o conceito de qualidade como sendo subjetivo e carregado de valores (MACHADO, 2011), mas, especialmente, que inclui o respeito à garantia de alguns aspectos importantes, no caso da instituição EI, para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças. Assim, para serem consideradas de boa qualidade, as práticas pedagógicas precisam garantir direitos básicos das crianças, tais como aprender a observar, amar e preservar a natureza (BRASIL, 1995). Dessa forma, uma formação sólida e de qualidade para as professoras que atuam na EI inclui o desenvolvimento de valores, conhecimentos, habilidades e competências, pautados, por exemplo, no direito fundamental das crianças ao contato com a natureza (BRASIL, 1995).

Ao perceber certa contradição entre o que via de informação no referido cartaz e o que observei nos espaços externos da instituição, fiquei a me perguntar sobre o que as professoras que atuavam naquele lugar entendiam acerca de EA e fiquei curiosa para consultar novamente os documentos da área sobre as possíveis informações que poderiam orientá-las sobre aquele tipo de prática. Quando retornei dessa experiência de pesquisa, comecei a consultar as DCNEI (BRASIL, 2009c) na busca de encontrar algo que pudesse me orientar no entendimento da relação entre o que é proposto de práticas em sala e o que “diz” o documento.

A partir daí, o artigo 9º, inciso X, desse documento passou a chamar mais a minha atenção, porque até o momento era o dispositivo legal mais utilizado como referência na área da EI naquela época, em 2017, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) ainda estava em processo de elaboração e o documento que se tinha já trazia termos como “sustentabilidade/natureza”.

É oportuno lembrar que as DCNEI (BRASIL, 2009c) visam à orientação para a construção das propostas pedagógicas das instituições de EI, assim como também as práticas desenvolvidas pelas professoras, e que, mesmo com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2018), anos depois, as DCNEI (BRASIL, 2009c) não perderam sua relevância no campo da EI.

Para quem não cursou nenhuma disciplina de EA em sua formação inicial e não teve a oportunidade de estudá-la em formações continuadas, como foi o meu caso, entender sobre cuidado com a natureza pode não ser algo tão simples e requer aprofundamento sobre o assunto.

Não cursei disciplinas da área ambiental na época da graduação, pois, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FORTALEZA, 2008) da UFC, essa disciplina não fazia parte nem da relação de disciplinas obrigatórias, nem das optativas, portanto, não participei diretamente de discussões que problematizavam as ideias de cuidado nem de natureza.

Outro fator que ajudou a chamar a minha atenção para o tema da pesquisa aqui apresentada foi encontrar um “Caderno do professor” (Anexo A) do município de Fortaleza descartado sobre um tambor de lixo na rua onde moro. Esse caderno, de uso exclusivo da professora de EI, oferecido pela SME, comprado com dinheiro público, é um material volumoso, composto por aproximadamente 200 folhas. Todavia, o que encontrei no lixo tinha apenas dez folhas “preenchidas”. Dos planejamentos que tinham sido escritos, nenhum fazia referência ao inciso X das DCNEI (BRASIL, 2009c).

Por mais irônico que fosse, na capa desse caderno tinha uma foto de crianças contemplando as plantas, usando os espaços externos de uma instituição, embora se saiba que

quem, normalmente, faz o trabalho de *design* das imagens dos materiais gráficos de uma prefeitura são os profissionais que não são da Educação.

As imagens contidas na capa desse material podem representar um ideal de lugar para atender às crianças que nem sempre existe, por exemplo, na realidade das mais diversas instituições de EI no município de Fortaleza, pois nem todos os lugares onde as crianças são atendidas têm áreas verdes, muito menos oportunidades para as crianças terem acesso ao ambiente arborizado, como apontado no trabalho de Milach, Louzada e Abrão (2016).

É importante lembrar que, quando uma instituição educativa deixa de cumprir com um de seus papéis, que é o de garantir o direito das crianças já a partir da EI, de terem experiências que contribuam para a formação de conhecimentos sobre a preservação dos espaços de reserva, de observação e encantamento, a partir dos elementos naturais que se fazem presentes nos contextos onde se vive, ela nega também a elas a oportunidade de explorarem e conhecerem mais sobre o que existe e faz parte do mundo onde habitam. Portanto, frequentar uma instituição formal de EI só tem sentido quando contribui com a formação ativa de sujeitos, com mudanças conscientes de comportamentos e de ressignificação de cultura, quando lhes permite ampliar “[...] o conhecimento de si e do mundo e incentiva a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2009, artigo 9º, inciso VIII).

Diante do fato de ter encontrado esse caderno, como não conhecia quem o havia descartado, fiquei a me perguntar quem havia eliminado aquele material, o que levaria uma pessoa a descartar no “lixo” um caderno de planejamentos de professores que, além de ser um instrumento de registro, é também um documento importante para a reflexão de práticas e registro das crianças.

Também fiquei curiosa para saber se quem o havia descartado lembrou que, para se fazer um material daquele, pelo menos uma árvore precisou ser recortada, uma vez que, segundo a Superintendência Estadual do Meio Ambiente (SEMACE, 2010, s.p.), “[...] uma árvore produz 20 resmas de papel (uma resma = 500 folhas)”. Caso tenha sido uma professora, será que ela é uma daquelas que, nas suas práticas pedagógicas, no dia 21 de setembro, quando se “comemora o Dia da Árvore”, propõe para as crianças com as quais trabalha a pintura de desenhos estereotipados de árvores?

Essa experiência de encontrar esse caderno descartado no lixo ajudou ainda mais a ampliar minha curiosidade sobre as questões envolvendo a produção e o descarte de lixo, sobre a forma como nos relacionamos com o que é produzido pela humanidade a partir dos recursos

naturais. A partir dessa experiência, fiquei ainda mais querendo saber como as professoras que atuam na creche se relacionam com essas questões, e tudo isso, aos poucos, foi se desdobrando em outras questões e, cada vez mais, fui me aproximando do tema desta dissertação.

Lembro que, na pesquisa que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (GARCIA, 2010), encontrei práticas de pintura de desenhos pontos, por exemplo, de árvores, em alusão ao seu “dia”, feitos em folhas de papel ofício e que pouco exploravam as capacidades de quem os pintava. Esse tipo de prática, que pouco contribui para a formação das crianças (NICOLODI; LIRA, 2020), é preocupante, pois, via de regra, nessas situações, a criança perde o seu direito de criar, de expressar o que sabe sobre o que já observou. E, dentre os direitos das crianças previstos na BNCC (BRASIL, 2018), estão o de brincar e explorar efetivamente os contextos, objetos e situações, para que possam aprender sobre as árvores, por exemplo. Inclusive, esse tipo de atividade que propõe explicar sobre o que é uma árvore, de pintar árvores como forma de compreender as problemáticas ambientais, aproxima-se muito da ideia de uma EA comportamentalista ou conservadora, a qual:

[...] se alicerça nessa visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação. Centrada na parte, vela a totalidade em suas complexas relações, como na máquina fotográfica que ao focarmos em uma parte desfocamos a paisagem. (BRASIL, 2004, p. 26-27).

Também, geralmente, em atividades que requerem da criança apenas colorir o desenho providenciado pela professora, não é feito nenhum questionamento sobre o assunto. No caso específico do desenho da árvore observado na minha pesquisa (GARCIA, 2010), parece não ter sido considerada pela professora a possibilidade de existência de outros tipos de árvore distinta daquela representada na folha de papel A4.

Embora a temática de meu TCC tenha sido a avaliação na EI, foi uma oportunidade de entender, mesmo que brevemente, a compreensão de um tipo de trabalho envolvendo a temática desta pesquisa e, de alguma forma, contribuiu para o direcionamento de interesse e construção deste trabalho.

Então, foi a partir de todas as vivências relatadas até aqui: profissional – como professora de EI, formadora, pesquisadora – e também no campo mais pessoal – a partir do fato de encontrar o “caderno do professor” encontrado no lixo, das observações que fazia dos lugares que frequentava (praias, sertões, grandes cidades), dos elementos naturais neles presentes e de auto-observações sobre a forma com que passei a me relacionar com meu lixo – que foi sendo construído o interesse pelo tema de pesquisa em pauta.

Lembro que logo que comecei a realizar algumas atividades no contexto doméstico, como compostagem, seleção de resíduos sólidos, observações de plantas, que na época cultivava, percebia que entrava em contato com aprendizagens novas e resgatava outras construídas, inclusive, no período escolar, como na disciplina de Química, por exemplo, a partir de observação de reações químicas e orgânicas geradas pela decomposição de resíduos orgânicos dos alimentos que eu consumia.

Observava que existia o mesmo desprestígio atribuído aos conhecimentos produzidos fora do contexto escolar, notadamente, nas “salas de aula” e/ou salas de referência, em relação às investigações pessoais das professoras no que diz respeito à exploração da natureza em seus contextos de vida fora das instituições em que trabalham. No meu caso, contudo, observava que, quando realizava essas experiências de compostagem, ficava pensando de que forma poderia articular isso que reconhecia como sendo aprendizagens significativas, mesmo que fossem construídas em contexto domiciliar e fruto de uma inquietação bem particular, com as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das instituições de EI, no segmento creche, para e com os bebês, as crianças bem pequenas.

Especialmente com relação ao lixo, percebia que, quando me alimentava com menos produtos industrializados, menor era o seu volume; quanto menos objetos (roupas, calçados, comida em excesso, entre outros) comprasse, menos teria que descartar. Aos poucos, fui me identificando com um estilo de vida mais minimalista, ressignificando todo meu consumo e sentindo cada vez curiosidade e vontade de querer saber mais sobre temáticas que, de alguma forma, têm relação com a ideia de cuidado, de natureza, ao ponto de pensar na escrita deste trabalho. Isso posto, apresento, a seguir, os objetivos desta pesquisa.

### 1.3 Objetivos desta pesquisa

**Objetivo geral:** *analisar como professoras que atuam em creche compreendem e incluem o “cuidado com a natureza” nas práticas pedagógicas que dizem fazer.*

Para atingir tal objetivo, são propostos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar como as professoras que atuam em creche desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas com o cuidado com a natureza com os bebês, as crianças bem pequenas;
- Conhecer quais materiais e em quais tempos e espaços desenvolvem as práticas pedagógicas;

- Identificar quais os objetivos e aprendizagens são considerados nas práticas pedagógicas que as professoras afirmam fazer.

O texto desta pesquisa está organizado em cinco capítulos. Além desta “Introdução”, tem, na sequência, o capítulo denominado de “Fundamentação teórica”, que apresenta as reflexões teóricas: conceitos-chave da pesquisa, como práticas pedagógicas na creche e cuidado com a natureza, e aponta as pesquisas encontradas sobre o tema ao longo de um marco temporal.

O terceiro capítulo, intitulado “Percurso metodológico”, enfatiza as questões e o tipo de pesquisa, os critérios de escolha do lócus da pesquisa e dos sujeitos que participaram do estudo, bem como os instrumentos de construção e de registro dos dados e as questões éticas da pesquisa.

O quarto capítulo, denominado de “Práticas pedagógicas na creche: cuidado com a natureza na perspectiva das professoras”, põe em discussão as falas das três docentes entrevistadas.

E, por fim, nas “Considerações finais”, são sintetizados os resultados da pesquisa e apresentadas possíveis contribuições deste estudo para a área da EI e as aprendizagens construídas até aqui.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Reis do agronegócio

[...] Vocês me dizem que o Brasil não desenvolve sem o agrobiz feroz, desenvolvimentista, mas até hoje, na verdade, nunca houve um desenvolvimento tão destrutivista. Vocês que enxotam o que luta por justiça. Vocês que oprimem quem produz e que preserva. Vocês que pilham, assediam e cobiçam a terra indígena, o quilombo e a reserva. Vocês que podam e que fodem e que ferram quem represente pela frente uma barreira, seja o posseiro, o seringueiro ou o sem-terra, o extrativista, o ambientalista ou a freira [...]. Eu me alegraria se afinal morresse esse sistema que nos causa tanto trauma. (CHICO CÉSAR).

Este capítulo apresenta considerações sobre ideias centrais deste trabalho, como: práticas pedagógicas na creche, cuidado com a natureza, além de detalhar melhor as pesquisas que foram encontradas nos bancos de dados consultados e que dialogam de alguma forma com o objetivo geral deste trabalho, qual seja, *analisar como professoras que atuam em creche compreendem e incluem o “cuidado com a natureza” nas práticas pedagógicas que dizem fazer.*

Para atingir tal propósito, está dividido em cinco subtópicos. O primeiro deles (2.1), denominado de “Práticas pedagógicas na creche”, discorre sobre especificidades do trabalho de professoras no segmento creche a partir de autores como Barbosa (2010) e Oliveira-Formosinho e Araújo (2018); e o segundo (2.2), nomeado de “Cuidado com a natureza”, aponta definições de cuidado, natureza e cuidado com a natureza, na perspectiva de Boff (2019), que é o principal autor que subsidia as discussões dessas temáticas, mas também foram citados autores como Tiriba (2006, 2018) e Zanon (2018).

Para tanto, apoia-se nas ideias de alguns autores e pesquisadores reconhecidos na área da Educação Ambiental (EA), tais como: Albuquerque (2004); Carvalho (2017); Gadotti (2010); Guimarães (2016); Loureiro (2012); e Reigota (2017).

### 2.1 Práticas pedagógicas na creche

Práticas pedagógicas na creche têm sido alvo de estudiosos como Fochi (2015), Horn e Barbosa (2022), Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) e Oliveira (2010).

Discutir sobre práticas pedagógicas na creche é falar de um fazer diário, intencional, que deve partir das características e dos direitos de bebês e crianças pequenas, tendo a clareza de que a forma como são materializadas no cotidiano da instituição influencia o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar infantil, por isso tornando-se bem importante e também por isso ser uma categoria bem relevante deste trabalho de pesquisa.

“Práticas pedagógicas” têm sido entendidas como sinônimo de “práxis pedagógica”. Por sua vez, Oliveira-Formosinho e Araújo (2018, p. 33) asseveram que: “[...] a práxis pedagógica é uma ação educativa situada (num contexto educativo, numa comunidade profissional, numa comunidade local, numa cultura), fecundada em saberes teóricos e investigativos e num sistema de princípios, valores e crenças”.

Para organizar práticas pedagógicas condizentes com os direitos e necessidades das crianças, a professora precisa ter uma escuta atenta, considerando suas múltiplas linguagens. Aproximando a ideia de expressão do tema desta pesquisa, poderia dizer que a natureza é um “[...] espaço pedagógico que maravilha a criança e lhe permite a expressividade que nos maravilha a nós”, Oliveira-Formosinho e Araújo (2018, p. 47), por isso interagir com a natureza pode fazer parte do dia a dia das crianças e das professoras através de práticas intencionais de colocá-las em contato direto, despertando a curiosidade, o encantamento, a exploração por parte dos bebês, das crianças e de suas professoras.

As crianças precisam contar, durante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, com docentes que permitam que elas sintam a natureza, que proporcionem “[...] observar a árvore agitada pelo vento, prosseguir serenamente a intenção que criou, usar o seu repertório de aprendizagens prévias” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2018, p. 49), sendo necessário que façam parte das práticas pedagógicas diárias envolvendo o cuidado com a natureza.

Práticas pedagógicas que respeitam a criança, suas capacidades de expressão e comunicação, sua agência e potência, pautam-se na valorização das curiosidades infantis. Além disso, têm como pressuposto o fato de que “[...] consentir a curiosidade da criança é dar-lhe espaço no processo de aprendizagem, sabendo que esta curiosidade consentida se torna o fulcro da imaginação e da criatividade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2018, p. 49).

Nessa compreensão do que sejam do que sejam práticas pedagógicas, também é, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018, p. 98-99), papel do educador “[...] proporcionar um ambiente educativo que reconhece e valoriza de forma igualitária todas as linguagens e, assim, criar oportunidades para a criança desenvolver todas as suas extraordinárias potencialidades”.

Considerando o foco deste trabalho, é igualmente papel da professora de creche proporcionar a ampliação do desenvolvimento das linguagens infantis e do repertório de conhecimentos das crianças através do contato com a natureza, uma vez que elas:

[...] observam, manipulam e descobrem a natureza e os seus elementos naturais em contextos de exploração, jogo e brincadeiras porque os adultos criam permeabilidade entre o interior e o exterior das salas integrando elementos naturais nos espaços interiores ou criando oportunidades para as crianças explorarem e descobrirem a natureza dos espaços exteriores. As crianças e os adultos compartilham observações e explorações, comentários e diálogos sobre as semelhanças e as diferenças existentes na natureza e nos seus elementos naturais. Os adultos criam ambientes estéticos, éticos, amigáveis, privilegiando a organização de ambientes naturais em detrimento de ambientes artificiais, através da seleção de cores naturais e suaves, da disposição harmoniosa do mobiliário, estruturas e materiais, da exposição respeitosa das criações, fotografias e documentação pedagógica, da inclusão de artefactos culturais da criança e famílias presentes de outros povos, da integração de elementos decorativos que garantem beleza e harmonia. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2018, p. 59).

Da citação supramencionada decorre a compreensão de que a professora da creche exerce um papel importante no processo de reconexão entre crianças e natureza, seja propondo exploração dos elementos da natureza, seja aproximando espaços externos com internos, levando elementos naturais e culturais para dentro dos espaços educativos.

Horn e Barbosa (2022, p. 39) destacam que “[...] a vida ao ar livre, o contato com as plantas e os animais, ajuda as crianças a aprender a observar, contemplar e cuidar, despertando sentimento de compaixão e desvelo”. Da mesma forma, advogam que “[...] o contato dos seres humanos, especialmente das crianças, com a natureza [contribui para] a ampliação da sensibilidade humana” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 38).

Do que foi exposto até aqui é possível inferir que somente a partir de uma mudança de concepção sobre criança, papel da professora e da creche, de como se aprende, é que vai ser possível proporcionar aos bebês e crianças viverem em contato com a natureza e aprender com ela. Também é necessário repensar o papel e a estrutura da instituição de Educação Infantil (EI), que deve ser diferente do que ainda é possível encontrar, como um lugar pouco pensado para receber e acolher sujeitos que exigem explorações amplas e um contato direto com o meio natural. Sendo assim, para Horn e Barbosa (2022, p. 39-40), “[...] uma escola dirigida às crianças pequenas deveria incluir um pequeno jardim, pois esses espaços são uma vertente infinita de ideias, ações, investigações com seu aspecto aberto e ensolarado”.

Ao referirem-se a um contexto internacional, as autoras destacam que há uma relação entre:

[...] escolas que privilegiam as muitas explorações, encantamentos, partilhas e aprendizagens em bosques, como acontece na Dinamarca, com as preocupações dessa nação em torno do ambiente e a consciência da necessidade de propiciar condições às crianças para que se familiarizem, desenvolvam amor à natureza, e, portanto, desejem protegê-la e preservá-la. (HORN; BARBOSA, 2022, p. 11).

Portanto, a qualidade e o tipo de vivências propostos para os bebês e crianças bem pequenas exercem influências e estão diretamente relacionados com o cuidado que se tem com a natureza.

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, isto é, promove o desenvolvimento integral das crianças. (HORN; BARBOSA, 2022, p. 12).

Mas como cuidar da natureza, frequentando diariamente instituições, como a creche, com poucos espaços físicos, sem espaços externos e sem o contato direto com elementos naturais? Para Horn e Barbosa (2022), o pouco uso e exploração dos escassos espaços externos pode se dar devido ainda a pouco se acreditar no protagonismo das crianças de escolherem o que vão fazer, do que vão brincar, isso quando têm um espaço externo para usar. Some-se a isso o fato de a permanência da criança dentro de salas facilitar o seu controle e disciplinamento (ANDRADE, 2002).

Horn e Barbosa (2022) apontam que existe uma relação direta entre brincar no espaço externo e cuidar da natureza. Muitas vezes, contudo, não se tem uma boa compreensão sobre a importância dos espaços externos e as contribuições desses para o desenvolvimento dos bebês e das crianças. O espaço externo é visto, não raro, como perigoso, como arriscado, e as crianças também são vistas como “frágeis”.

É fundamental que frequentemente sejam feitas reorganizações dos “[...] espaços, [como] derrubar paredes, plantar árvores e plantar, substituir cimento por terra ou grama [...]” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 15). Destarte, quem trabalha diretamente com os bebês e as crianças precisa urgentemente perceber e sentir “[...] o lado de fora como espaço para viver e aprender” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 15). Muitos seres humanos, no contexto de vida urbano e atual, necessitam “[...] descobrir, redescobrir e aprender sobre a vida que pulsa no lado de fora” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 20).

No mundo contemporâneo, cada vez mais as crianças vivem suas infâncias se afastando das oportunidades de conviver com a natureza. O brincar com a terra, com a água, com as pedras praticamente inexistem em seu dia a dia, caracterizando uma crise que precisa ser superada. (HORN, BARBOSA, 2022, p. 25).

Nas creches, a partir das práticas pedagógicas que são desenvolvidas, às vezes é a única oportunidade de os bebês e as crianças bem pequenas viverem em contato com a natureza e tudo que dela faz parte.

As autoras supracitadas (2022, p. 25) apontam possíveis motivos para que o distanciamento entre criança e a natureza ocorra: “[...] crescimento desenfreado dos centros

urbanos, tanto os maiores como os menores, o que ocasiona a redução de espaços para a vida em contato com a natureza e dificulta a mobilidade social das crianças devido à violência estrutural”.

As autoras também consideram algumas consequências devastadoras para a vida das crianças oriundas do fato de elas estarem vivendo cada vez mais separadas da natureza, como “[...] obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, dificuldades motoras, ausência de contato com outras crianças, contato exagerado com as telas (TV, celular, tablets)” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 26), entre tantas outras.

[...] confinadas entre quatro paredes. Isso vai de encontro à natureza infantil, pois sabemos que elas não somente gostam, como necessitam estar e poder estar em movimento e interagir em espaços plenos de natureza. Elas precisam conhecer o mundo, ampliar experiências, investigar e transformar os objetos ao seu redor. (HORN; BARBOSA, 2022, p. 26).

Sendo assim, as práticas pedagógicas na creche deveriam garantir as experiências de interação direta com espaços naturais, mas, algumas vezes, o distanciamento das crianças com a natureza é justificado pela falta de espaço. De fato, hoje existem muitos lugares pequenos. Morar em lugares grandes onde se pode plantar grandes árvores, criar animais, sobretudo, em centros urbanos, tornou-se caro. O máximo que se tem, às vezes, são “[...] áreas reduzidas de um parquinho, onde os educadores, alheios ao que se passa ao seu redor, simplesmente ‘olham’” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 28).

Frequentar espaços naturais e brincar com “barro e água”, para muitas crianças urbanas que vivem suas infâncias nos dias de hoje, tornou-se uma espécie de “aventura”, e tudo isso traz um prejuízo para elas, pois:

Quando confinadas, as crianças ficam impedidas de ver o sol, de sentir o ar, o que só é possível fazer em espremidos intervalos de tempo ou através das estreitas janelas. Em vez de ampliarmos os espaços externos com terra, cada vez mais colocamos lajes nos pátios, grama sintética, encurtamos os horários de se estar nesses locais, com a desculpa de que causam ‘transtornos’ e que ‘dá mais trabalho’ o fato de as crianças encherem os sapatos com areia, se sujarem com o barro, se molharem com a água. (HORN; BARBOSA, 2022, p. 28).

As crianças que não brincam com e na natureza são mais privadas de experiências ricas, não percebem as transformações da natureza, perdem muito em conhecer a imensidão do mundo, têm limitadas suas percepções, suas condições humanas de observar, contemplar, admirar, conhecer, pois a natureza, por representar um mundo caótico repleto de possíveis “viáveis”, “[...] é o melhor ambiente para estimular as suas capacidades intelectuais de aprender e construir” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 30).

Às vezes, parece que as ideias deste trabalho defendem o óbvio! Contudo, a partir da nossa realidade brasileira de estrutura e construção de espaços educativos infantis, pelas

concepções que ainda prevalecem do que venha a ser a educação voltada para crianças e dos espaços e instituições destinados para bebês e crianças, ainda se faz necessário, bem necessário, repensar sobre tudo isso já posto aqui. Ainda é fundamental dizer que “[...] a organização de espaço ideal para um centro infantil é aquela que permite às crianças mover-se mais, explorar o mundo ao seu redor. A consequência natural disso é a possibilidade de aprender com significado”, conforme apontam Horn e Barbosa (2022, p. 29).

Os espaços precisam ser organizados levando em conta o contato direto das crianças com os elementos naturais, portanto, contendo “[...] muita terra para pisar, areia e água para mexer, plantas para plantar, frutas para colher, barro para amassar, animais para alimentar, árvore para subir e muitas oportunidades para exercitar todos os sentidos” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 30). Mais do que nunca, faz-se necessário falar e defender práticas pedagógicas voltadas para bebês e crianças que tragam diariamente propostas de brincadeiras, como “[...] casa na árvore, casa de boneca, cabana; [...] como pontes entre as árvores, cavernas e buracos”, conforme destacam Horn e Barbosa (2022, p. 32).

Em outros países, segundo as autoras já citadas (2022, p. 40), já existem critérios para a estrutura de construção de escolas infantis e aspectos como luz solar, ventilação natural, pátios, caixas de areias, presença de animais já são previstos, assim também como brincar com água e areia e passeios por ambientes naturais.

A própria estrutura do terreno da instituição pode ser aproveitada para desafiar os movimentos das crianças, “[...] com topografia propositalmente irregular, com desníveis, escadas improvisadas, pedras e tocos de madeira, que oferecem inúmeras oportunidades para a criança ousar e transpor seus próprios limites” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 30). Horn e Barbosa (2022, p. 41) apontam como desejável que “[...] as crianças pequenas aprendessem a cuidar do próprio corpo, do ambiente da escola, dos animais e das plantas, assim como realizassem atividades de música, pintura, leitura, marcas de uma educação pela/para a sensibilidade e a sensorialidade”.

Segundo Horn e Barbosa (2022, p. 53-54), pode-se perceber, dentro da trajetória histórica da Educação, que há bastante tempo existe a preocupação em aproximar as crianças e a natureza, mesmo que ainda essa não seja uma realidade unânime:

Nos primeiros 50 anos do século XX, tivemos a experiência dos parques infantis de Mário de Andrade, que ainda pode ser conhecida nos projetos dos quintais da rede municipal de educação da cidade de São Paulo, e na escola parque de Anísio Teixeira, que, apesar de não ter sido desenhada para a educação infantil, apresenta uma importante visão de uma escola aberta à natureza e à comunidade da pedagogia brasileira. Depois, nos anos 1960 e 1970, houve a revitalização dos jardins de infância e das escolas alternativas, e os anos 2000 trouxeram uma preocupação com

a educação ecológica, naturalista, com a emergência da educação ambiental e sustentável. Finalmente, nos últimos anos, temos as propostas de ‘naturalização’ ou o ‘desemparedamento’ da infância brasileira.

E a escola infantil ainda é, ou pelo menos deveria ser, o espaço para garantir o direito dos bebês e crianças de se religarem com a natureza; “[...] a escola tem o compromisso de devolver às crianças a liberdade e a natureza que o mundo urbano roubou”, como lembram Horn e Barbosa (2022, p. 57).

É urgente que nos cursos de formação de professoras fiquem claras quais são as funções da instituição de EI, tanto creche como pré-escola. “A ideia não é ensinar conteúdos de ciências, mas oferecer um contexto em que as crianças possam ter experiências que as encaminhem para a construção de conceitos mais sofisticados, [...] o interesse genuíno das crianças surge no contato com a natureza” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 58).

Sentir e conhecer a natureza com o corpo inteiro é importante em todas as fases da vida humana, sobretudo, na infância. Neste trabalho é defendido que as crianças tenham oportunidade de brincar e conhecer a natureza com seu corpo inteiro. Que todas tenham!

## **2.2 Cuidado com a natureza**

Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. (BOFF, 2019, p. 47).

Esta seção apoia-se, sobretudo, nas ideias de Boff (2019) e de Krenak (2020), que quase poeticamente também acrescenta aspectos importantes sobre a ideia de cuidado com a natureza. Krenak (2020) afirma que Terra é um organismo que tem vida e limites e que, como tal, não se subordina à lógica do homem. Para ele, o que existe é um desligamento entre o ser humano e a Terra, entendido aqui como sinônimo de natureza.

Na busca de tentar entender melhor a expressão “cuidado com a natureza”, foram relevantes os seguintes questionamentos: o que é cuidar? Quando e como se cuida? Cuida-se de si? Cuida-se do outro? O que é natureza? Além da água, das árvores, dos animais, o que mais pode ser entendido como integrante da natureza? Natureza e meio ambiente são sinônimos? Como que a ideia de natureza se aproxima da expressão “sustentabilidade da vida na Terra”? O que os documentos da área da EI dizem sobre natureza?

Nesse sentido, esta seção apresenta breves reflexões sobre “cuidado”, “cuidar”, “natureza” e de como essas ideias se aproximam da expressão “sustentabilidade com a vida na terra”, proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) –

artigo 9º, inciso X (BRASIL, 2009c). Parte-se do pressuposto de que esse dispositivo legal é um documento acessível às professoras de creche e que, de certa forma, aborda a temática “cuidado com a natureza”, mesmo usando outra expressão (“sustentabilidade com a vida na terra”), tomada neste trabalho como seu sinônimo.

A ideia de cuidar, para Boff (2019), está muito relacionada com a compreensão de cuidar de si, portanto, cuida-se de algo quando também se cuida de si. Para ele, de acordo com a epígrafe apresentada nesta seção, “[...] cuidar das coisas implica intimidade”. Só se cuida daquilo com que se tem alguma relação de afeto, de interação. Então, vão surgindo mais questões: como as crianças vão cuidar da natureza sem interagirem com ela, sem terem acesso ao que dela faz parte e sem sentirem-se integrantes dela? Como poderão aprender que a Terra<sup>21</sup> é um “super-organismo”, mas, mesmo assim, tem um limite de “suportabilidade” (BOFF, 2019)?

Boff (2019) refere-se à “sociedade do conhecimento e comunicação” e afirma que esse tipo de sociedade ameaça a “essência humana”, pois o modo de viver das pessoas na atualidade, com o uso desenfreado da internet limitando as interações sociais reais, substituídas por contatos virtuais, onde não se pega, abraça, cheira, sente fisicamente. Dessa forma, ressalta:

[...] a essência humana não se encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no **cuidado. O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência [...] no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atividades que fazem da vida um bem-viver e das ações de um reto agir.** (BOFF, 2019, p. 1, grifou-se).

Para Boff (2019, p. 2), o cuidado é essencial e, por isso, “[...] não pode ser suprimido nem descartado”. Assim, questiona: “[...] onde o cuidado aparece em nossa sociedade?”. Sem dúvida, esses questionamentos dão origem a outros igualmente importantes: de quem e do que se cuida nesta sociedade? Quem está necessitando de mais cuidado atualmente? Quem ou o que precisa de cuidado está recebendo o cuidado que demanda?

Consoante Boff (2019, p. 2), seria necessário o “[...] caminho de cura e de resgate da essência humana, que passam todos pelo cuidado”. Isso só é possível quando as pessoas se percebem como humanos, necessitados de cuidados, atenção, zelo, demandas singulares. Essa percepção precisa ser cultivada no processo de educação a partir da infância.

Boff (2019, p. 3) afirma que “[...] sonhamos com um mundo ainda por vir”. Para ele, a educação que vai considerar as demandas humanas, dentre elas, a necessidade de tempo para sentir e viver experiências de cuidado, ainda é um porvir.

<sup>21</sup> O termo “Terra” aqui será entendido como sinônimo de “natureza”.

Sonhamos com uma sociedade mundializada, na grande casa comum, a Terra, onde os valores estruturantes se construirão ao redor do cuidado com as pessoas, sobretudo, com os diferentes culturalmente, com os penalizados pela natureza ou pela história, cuidado com espoliados e excluídos, as crianças, os velhos, os moribundos, o cuidado com as plantas, os animais, as paisagens queridas e, especialmente, o cuidado com a nossa grande e generosa Mãe, a Terra. Sonhamos e como compaixão imprescindível para com todos os seres da criação. (BOFF, 2019, p. 3).

Contraditoriamente, as crianças, as plantas, os animais e todos os outros sujeitos mais vulneráveis parecem ser exatamente os que são excluídos dos cuidados. A eles são destinados o descuido, o abandono e a falta de cuidado. Por isso, discutir sobre esse tema é considerado por Boff (2019) como sendo urgente, devido às grandes evidências que são encontradas nas relações sociais/ambientais no mundo, sobretudo, capitalista, pois a Terra já colapsa. Entretanto, ele aponta que ainda há saída, “[...] chance de salvamento, mas para isso devemos percorrer um longo caminho de conversão de nossos hábitos cotidianos e políticos, privados e públicos, culturais e espirituais” (BOFF, 2019, p. 3).

Boff (2019, p. 4) ainda defende a necessidade de um “[...] novo paradigma de convivência. Um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e de preservação de tudo o que existe e vive”. Como aprender a fazer isso se não for pela educação possibilitada aos bebês e às crianças?

Diante do exposto até aqui, é inadiável ensinar às crianças, desde a mais tenra idade, que, apesar de o ser humano ser biologicamente “mais capacitado” do que outros animais, ele não “pode tudo”, inclusive, a ponto de “pensar que é Deus” (BOFF, 2019, p. 6). Em decorrência dessa visão de si como um ser superior que o homem tem, acredita ser capaz de dominar, inclusive, a natureza da qual ele faz parte e é dependente. Boff (2019) defende um resgate da espiritualidade humana como forma de ajudar a compor meios, caminhos para o “[...] novo paradigma civilizatório” (BOFF, 2019, p. 6), pois ela poderá “[...] unir, re-ligar e integrar” (BOFF, 2019, p. 6) o ser humano com sua essência. Assim, seria possível “[...] uma nova redefinição do ser humano e de sua missão no universo” (BOFF, 2019, p. 6).

Se o cuidado deve ser “coletivo”, segundo Boff (2019, p. 6), então nada mais fundamental que a educação, que é um ato político e também coletivo. Partindo de uma educação que busca saber como fazer para a superação dos problemas que enfrentamos meio ambiente e a dimensão do humano nesta sociedade (BOFF, 2019, p. 7).

Uma educação que se apoie na “[...] compreensão de ser humano ancorada na ideia holística, ecológica e espiritual” (BOFF, 2019, p. 8). Isso ainda é um desafio, pois, via de regra, predomina nas instituições formais de ensino uma educação pautada apenas na compreensão de ser humano limitado, apenas como ser pensante. Sem a ideia de um ser

conectado, interligado, que aprende a partir daí, é que a “[...] falta de cuidado se esconde” (BOFF, 2019, p. 9), pois isso gera:

[...] o vazio da consistência que não mais se percebe parte e parcela do universo; a dissolução do sentimento do Sagrado face ao cosmos e a cada um dos seres, e a ausência da percepção da unidade de todas as coisas, ancoradas no mistério do Supremo Criador e provedor de tudo. (BOFF, 2019, p. 9).

A dimensão espiritual, muitas vezes, é entendida dentro dos espaços educativos como religião, e não é a isso que Boff (2019) se refere. Ele parece reportar-se aos mistérios da criação do universo, da natureza e de seus habitantes humanos e não humanos.

Boff (2019, p. 9) ainda traz outra perspectiva sobre cuidado a partir da:

[...] ética da responsabilidade, da solidariedade e da compaixão, fundada no cuidado, no valor intrínseco de cada coisa, no trabalho bem feito, na competência, na honestidade e na transparência das interações. Ou seja, fazer o que tem que ser feito. E ‘tem’ que ser feito porque é o melhor para todos.

Mais uma vez, é sentida a necessidade de repensar a ideia de ser humano que a instituição defende, haja vista que, conforme Boff (2019), isso interfere diretamente na relação homem/cuidado/natureza. Se a compreensão que se tem sobre o ser humano for de um ser que é superior, que domina a natureza, então, não tem como ensinar aos meninos e meninas que frequentam a creche, por exemplo, a cuidar da natureza. Daí resulta a importância de professores e gestores terem claro qual é a imagem de ser humano de que partilham?

Para Boff (2019, p. 14), “[...] o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Coloca cuidado em tudo o que projeta e faz, eis a característica singular do ser humano”. Sendo assim, nos lugares que frequenta, dentre eles, a instituição de EI, desde a creche, as crianças deveriam ser cuidadas, zeladas e ter todas as suas necessidades atendidas.

O ser humano tem características “[...] utópicas e histórico-temporal” (BOFF, 2019, p. 30), que precisam ser respeitadas. Um bom começo para isso seria parar de tratar as crianças como sujeitos de um amanhã, de um futuro distante. Outra imagem de ser humano que precisa ser defendida, para que este se reconfigure e cuide da natureza, é a de um ser pertencente à natureza. É importante destacar que Boff (2019) traz a ideia de natureza como sinônimo de Terra, daí ora este trabalho se referir ao cuidado com a natureza, ora se reportar ao cuidado com a Terra.

A Terra é definida por Boff (2019, p. 27) como uma “mãe”, “grande mãe”, que assim “como toda mãe humana, ela gera, nutre, defende e continuamente dá vida”.

[...] pertencemos à terra; somos filhos da Terra; somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A Terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de autorrealização e de autoconsciência. (BOFF, 2019, p. 32).

Outro argumento utilizado pelo aludido autor é o de que, como partes integrantes da Terra, “[...] somos formados com as mesmas energias, com os mesmos elementos físico-químicos, dentro da mesma rede de relações de tudo com tudo que atuam há 15 bilhões de anos [...]” (BOFF, 2019, p. 32). Para esse estudioso, o cuidado com a “mãe Terra” (BOFF, 2019, p. 32-33) ocorre a partir das dimensões “cósmica”, “química”, “biológica”, “humana” e “planetária”.

A título de exemplo da dimensão química, que faz com que cada ser humano seja formado pelos mesmos elementos que constituem a Terra, tem-se: “[...] oxigênio, carbono, silício, nitrogênio, entre outros [...] esses elementos químicos circulam por todo o nosso corpo, sangue e cérebro” (BOFF, 2019, p. 32-33). Como fazer para que bebês e crianças pequenas percebam isso? Talvez criando oportunidade para que eles sintam que “[...] a Terra é vida e produz todas as formas de vida” (BOFF, 2019, p. 28) e, por isso, modifica-se. Esse sentimento poderá ser experimentado a partir da observação dos fenômenos naturais, por exemplo, observando o nascimento dos animais, daquilo que comem, do ar que respiram. Sem dúvida, vivências como essas poderão contribuir para que: “[...] a humanidade que estava dispersa [volte] à casa comum, ao planeta Terra. [Descubra-se] como humanidade, com a mesma origem e o mesmo destino de todos os demais seres e da Terra. [Sinta-se] como a mente consciente da Terra, um sujeito coletivo” (BOFF, 2019, p. 33).

Ainda há um caminho longo na busca do religar a conexão entre todos os seres da Terra para que se sintam como sujeitos coletivos e talvez um desses caminhos se dará pelo compromisso coletivo pela educação das crianças.

Somente a partir de uma educação coletiva, sensível e comprometida com o cuidado da natureza, a quem Boff (2019) chama de Terra, será capaz de despertar o encantamento e mostrar o quanto a natureza é bela e apresenta todas as formas de manutenção de vida.

A Terra, nesse contexto, apresenta singularidades surpreendentes. Ela tem uma iluminação solar nem demasiadamente fraca, como Marte, nem demasiadamente forte, como Vênus e Mercúrio. É o único planeta que possui grande quantidade de água líquida. Demonstra regularidade de temperatura, ritmos de evolução e suficiente estabilidade para conservar a água em estado líquido, propiciando condições excelentes para o surgimento de seres complexos e vivos. Se a Terra tivesse uma órbita demasiadamente elíptica que nos afastasse e periodicamente nos aproximasse do Sol, ou se pertencesse a uma estrela dupla, dificultaria, quem sabe, ou até impossibilitaria a existência da vida na Terra. (BOFF, 2019, p. 34).

Boff (2019, p. 34-35) é categórico em sua reflexão ao indagar “O que significa ser terra?” e, posteriormente, afirmar:

Sentir que somos Terra nos faz ter os pés no chão. Faz-nos desenvolver nova sensibilidade para com a Terra, seu frio e calor, sua força às vezes ameaçadora, às vezes encantadora. Sentir a Terra é sentir a chuva na pele, a brisa refrescante no rosto, o tufão avassalador em todo o corpo. Sentir a Terra é sentir a respiração até às entranhas, os odores que nos embriagam ou nos enfastiam. Sentir a Terra é sentir seus nichos ecológicos, captar o espírito de cada lugar, inserir-se num determinado local, onde se habita. Habilitando, nos [*sic*] fazemos de certa maneira prisioneiros de um lugar, de uma geografia, de um tipo de clima, de regime de chuvas e ventos, de uma maneira de morar e de trabalhar e de fazer histórias. Ser Terra é ser concreto, concretíssimo. Configura o nosso limite, mas também significa nossa base firme, nosso ponto de contemplação de todo, nossa plataforma para poder alçar voo para além desta paisagem e deste pedaço de Terra.

A Terra, que aqui é sinônimo de natureza, produz não só os animais, as plantas, mas também constitui os seres humanos com as mesmas partículas orgânicas. A Terra gera filhos e filhas com a mesma constituição humana que também é similar dos outros organismos e perceber isso talvez favoreça a ideia de cuidar, uma vez que são partes da mesma unidade.

Por fim, sentir-se Terra é perceber-se dentro de uma complexa comunidade com seus outros filhos e filhas. A Terra não gera apenas a nós, seres humanos. Produz a miríade de microorganismos que compõem 90% de toda a rede da vida, produz os insetos que constituem a biomassa mais importante da biodiversidade de plantas, flores e frutos. Produz a diversidade incontável de animais, nossos companheiros dentro da unidade sagrada da vida, porque em todos estão presentes os 20 aminoácidos que entram na composição da vida, para todos produz as condições de subsistência, de evolução e de alimentação, no solo, no subsolo, nas águas e no ar. Sentir-se Terra é mergulhar na comunidade terrenal, no mundo dos irmãos e das irmãs, todos filhos e filhas da grande e generosa Mãe, a Terra. (BOFF, 2019, p. 36).

Somente pela experiência de cuidar e ser cuidado é que se atribui um sentido ao cuidado. Ainda para Boff (2019, p. 41): “[...] o cuidado entra na constituição do ser humano. [...] sem cuidado deixamos de ser humanos, [...] o cuidado é o fundamento para qualquer interpretação do ser humano. Se não nos basearmos no cuidado, não lograremos compreender o ser humano”.

Nessa perspectiva, cabe indagar: quais cuidados recebem os bebês e as crianças que frequentam as creches? Quem cuida de suas professoras? Qual a importância que é dada aos cuidados nos espaços de formações de pessoas? Considerando que “[...] cuidado significa, então, desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. Como dizíamos, estamos diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa **sai de si e centra-se no outro** com desvelo e solicitude” (BOFF, 2019, p. 42, grifou-se), como fazer isso em uma sociedade individualista e competitiva que não abre espaço para reconhecer o outro e

que, quando esse outro é reconhecido, é tido como ameaça, como concorrente? Há espaço para o cuidado em uma sociedade configurada nos moldes capitalista?

“A atitude de cuidado pode provocar preocupações, inquietação e sentido de responsabilidade” (BOFF, 2019, p. 43). Ou seja, faz parte da ação de cuidar se preocupar, ter sentimento de compromisso.

[...] cuidado inclui, pois, duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro. [...] o cuidado sempre acompanha o ser humano porque este nunca deixará de amar e de se desvelar por alguém [...] nem deixará de se preocupar e de se inquietar pela pessoa amada [...]. Se assim não fora, não se sentiria envolvido com ela e mostraria negligência e incúria por sua vida e destino. No limite, revelaria indiferença, que é a morte do amor e do cuidado. [...] o cuidado é mais do que um ato singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. (BOFF, 2019, p. 43).

Para cuidar, é necessário reconhecer o outro de quem se cuida, como dito por Boff na citação supracitada; é preciso ter atenção com o que está para além de si; tem que se ligar afetivamente com o outro, no caso, com a natureza. E isso, se aprendido ao longo da vida, passa a constituir o ser que cuida.

Para Boff (2019, p. 42), alguns estudiosos afirmam que “cuidado” deriva do latim “cura”, sendo esta palavra um sinônimo sofisticado de “cuidado”. Cuidar, ainda segundo ele, também deriva de:

cogitare-cogitatus [...] O sentido de cogitare-cogitatus é o mesmo de cura: cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação. O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de seus sucessos, enfim, de sua vida. (BOFF, 2019, p. 42).

Ao relacionar a definição supracitada com o cuidado com a natureza, pode-se dizer que só cuidará dela quem demonstrar interesse, preocupação por ela; quando inicialmente ela for considerada importante para o ser humano, é que ele vai cuidar dela; caso contrário, jamais será cuidada por quem nem sequer percebe sua relevância. E de que forma a criança poderá aprender a importância da natureza na creche?

Sem oferecer e criar oportunidades de contato com a natureza, ficará muito difícil para bebês e crianças bem pequenas se perceberem como parte da natureza. Quando adultos e crianças conseguirem, de fato, perceberem-se como parte integrante da natureza, pode ser que comecem a considerá-la importante e daí voltem suas atenções e cuidados para ela. Sendo

assim, cuidar da natureza exige uma disposição para se doar em favor de tudo e todos que compõem a natureza.

Além de Boff (2019), também outros autores têm buscado definir o que vem a ser a natureza. Afinal, existem várias concepções e definições de natureza e elas sofrem influências científicas, moral e estética, segundo Castro (2019). Na compreensão desse estudioso, “[...] a maneira como um indivíduo ou um grupo social entende a natureza tem relação direta com suas atitudes no mundo vivido, atitudes estas construídas culturalmente” (CASTRO, 2019, p. 30).

Natureza é definida pelo dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988, p. 451) como “um substantivo feminino (s.f.) 1. Todos os seres que constituem o Universo. 2. Força ativa que estabeleceu e conserva a ordem natural de tudo quanto existe [...]”. Tal definição comunga com a ideia de natureza assumida nesta dissertação, que se alicerça na ideia de que todos os seres do universo fazem parte da natureza. Essa compreensão de natureza difere daquela apresentada por Merleau-Ponty (2006 *apud* CASTRO, 2019, p. 19), que a concebe como “[...] objeto puro, ou seja, que ela é um ser exterior ao homem e exterior a si mesmo, feita de partes exteriores”.

O termo Natureza é originário da derivação do verbo grego φύω (foneticamente/fio), no sentido de fazer nascer e crescer, engendrar, em alusão ao vegetal. Essa concepção relaciona-se à ideia de espontaneidade criativa, de nascimento, de desenvolvimento harmonioso (EHRARD, 1994 [1963]; MERLEAU-PONTY, 2006 [1995]). Em latim, o termo Natureza tem relação com a palavra nascor – que se refere a nascer, viver – e provavelmente seu significado fixou-se a partir do sentido nascer. Portanto, no sentido primordial do termo Natureza, tendo como referência a língua grega e latina, Merleau-Ponty (2006 [1995], p. 4) refere-se à Natureza como o que está ‘por toda parte onde há uma vida que tem um sentido, mas onde, porém, não existe pensamento; daí o parentesco com o vegetal [e acrescenta expandindo tal definição dizendo]: é Natureza o que tem um sentido, sem que esse sentido tenha sido estabelecido pelo pensamento’. (CASTRO, 2019, p. 18).

Também essa concepção de Castro (2019) aproxima-se da ideia de natureza assumida por este trabalho dissertativo, que defende que “[...] a Natureza não é um agregado de entidades independentes, cada uma passível de ser isolada” (CASTRO, 2019, p. 29-30). Ao contrário disso, “[...] considerando uma Natureza não desnaturada, pode-se afirmar que ela é tudo, são os objetos, somos nós em nossas diversas ações no mundo vivido” (CASTRO, 2019, p. 30).

Paradoxalmente, Merleau-Ponty (2011, p. 49 *apud* CASTRO, 2019, p. 17) chama a atenção para o fato de que, “[...] para a maior parte de nós, a [Natureza] é apenas um ser vago e distante, sufocado pelas cidades, pelas ruas, pelas casas e, sobretudo, pela presença dos outros homens”, o que se opõe ao entendimento de que a:

Natureza não se reduz à ideia que se tem ou se faz sobre um ambiente pouco modificado pelo homem e geralmente localizado em áreas distantes dos grandes centros urbanos, ou ambientes distantes do contato com as ações humanas, e muito menos algo restrito à qualidade natural dos objetos e dos seres. (CASTRO, 2019, p. 17).

Horn e Barbosa (2022), Tiriba (2018) e Zanon (2018) também contribuem com a discussão e a tentativa de definir o que seja natureza. Para essas estudiosas, conhecer a natureza está relacionado com a responsabilidade que se estabelece “[...] com ela e com o outro porque reconhecemos as conexões existentes entre todos os seres vivos” (ZANON, 2018, p. 8). No livro *Educando na natureza*, Zanon (2018, p. 8) adverte que se aprende a cuidar da natureza quando temos, ao longo da vida, vivências diretas com ela, quando temos a oportunidade de experimentar através do nosso corpo em contato com “[...] o corpo natureza”. Esse é, sem dúvida, mais um dos pressupostos que balizam este trabalho.

As vivências diretas com a natureza incluem:

[...] sentir a textura ao subir numa árvore, o frescor da sombra, o movimento das águas, o cheiro da mata úmida, o vento no rosto ao correr livremente, e o impacto de seus passos sobre as folhas secas [...]. É pela porta de entrada dos sentidos que desenvolvemos o apreço e o entendimento de que estamos todos interligados numa teia, cujos fios, quando tocados, reverberam a intensidade e intenção do toque por toda a sua extensão, atingindo a todos. (ZANON, 2018, p. 9).

Sendo assim, uma instituição de EI que deseja formar pessoas que cuidam da natureza precisa “[...] abrir as portas da escola infantil”, como posto no livro de Horn e Barbosa (2022, p. 10). Ou seja, as crianças precisam, cada vez mais, brincar nos espaços externos das instituições onde são formadas, aprender a explorar, encantar-se, partilhar a partir de “aprendizagens em bosques”, por exemplo (HORN; BARBOSA, 2022, p. 11).

Zanon (2018, p. 9) reforça o argumento da necessidade de as crianças brincarem nos espaços externos das instituições, destacando que isso contribui para o seu desenvolvimento integral:

Vivenciar o ambiente natural contribui para o desenvolvimento físico, mental e emocional, traduzindo-se na proteção de todo tipo de vida e na ampliação da qualidade de vida. A natureza nos inspira a experimentar uma forma potente de relação com o próximo, e a participar de forma mais ativa de processos de transformação para construirmos coletivamente o mundo que queremos ter.

Além de beneficiar aprendizagens como e na natureza, propor o desemparedamento (TIRIBA, 2018) das crianças também expressa uma “abordagem pedagógica”, uma concepção de criança, do papel de professora e “[...] função da educação oferecida [...]” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 11). “Ter a natureza como educadora pode ser uma experiência transformadora, que começa com o despertar da curiosidade e segue adiante com muitas descobertas sobre o ambiente natural, sobre si mesmo e sobre o outro” (ZANON,

2018, p. 11). Zanon (2018, p. 14) apresenta uma concepção de natureza que a considera como uma fonte de nutrição, de restauração: “Natureza é nutrição. Ela restaura, pacifica, aguça a potência imaginativa, contribui para o equilíbrio interno, colabora para o desenvolvimento, reequilibra a nossa humanidade”.

Ao contrário do que argumenta Zanon (2018), é importante acentuar que uma concepção de natureza tida como algo exterior ao ser humano reforça e justifica a compreensão de que a natureza existe para servir ao ser humano, portanto, é algo externo e que não inclui toda forma de vida.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009c, artigo 9º, grifou-se) é enfatizado que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devem garantir experiências que: “VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o **conhecimento das crianças em relação** ao mundo físico e social, ao tempo e **à natureza**”. Ou seja, existem documentos legais da área da EI que respaldam as práticas envolvendo experiências com a natureza pelas crianças em instituições formais de educação. Contrariando essa determinação legal, estudos têm apontado que, cada vez mais, as crianças estão perdendo o contato com a natureza (HORN; BARBOSA, 2022; TIRIBA, 2018; ZANON, 2018), e isso as coloca, cada vez mais, na condição de quem não é parte da natureza.

Zanon (2018, p. 15) traz uma reflexão sobre a contraditória situação entre o distanciamento das crianças com a natureza e o crescente número de informações sobre os constantes desastres com tudo que existe de natural. “Nos últimos tempos, a relação das crianças com a natureza mudou radicalmente. Na mesma medida em que aumentaram informações sobre o aquecimento global e o desmatamento, diminuíram as possibilidades de vivências íntimas com o ambiente natural”.

Da contradição apontada pela aludida autora de que as crianças também são responsáveis pela preservação da natureza e que diversas práticas pedagógicas desenvolvidas em creches têm contribuído cada vez mais para o distanciamento entre elas, pode-se inferir que a educação e o cuidado efetivados nessas instituições pouco vão contribuir com a garantia de um mundo natural mais equilibrado. É nesse sentido que Zanon (2018, p. 15) complementa:

O afastamento entre ser humano e natureza levou a diversos outros afastamentos, inclusive à desconexão de cada um com o seu eu mais profundo. Quando o ambiente natural, o rio ou o céu se tornam estrangeiros no nosso cotidiano, nós corremos o risco de não reconhecer o fluxo que nos une à natureza e os presentes ofertados por ela. E se não há reconhecimento, podemos sofrer um embrutecimento na nossa forma de interagir com o ambiente natural e com o nosso semelhante. Corremos o risco de agir como se a natureza fosse desvinculada de nós mesmos.

Cada vez que o homem se distancia mais da natureza, mais vai se tornando insensível para com tudo que faz parte do ambiente natural, inclusive, dele mesmo. A natureza também é apontada por Zanon (2018) como influenciadora das escolhas feitas por homens e mulheres, inclusive, em situações do dia a dia, como o que comer, o que vestir por conta da temperatura do lugar onde se encontram, as frutas e verduras que compram para a sua alimentação em determinado período do ano por fazerem parte da estação e estarem com preço mais favorável, etc. Tudo isso exemplifica como a natureza exerce influência sobre seus filhos e filhas.

Muitas vezes, o ser humano, por se julgar externo e superior à natureza, acha que a domina e cria meios de tentar modificá-la. A criação de alimentos transgênicos, geneticamente modificados, e o uso desenfreado de agrotóxicos são emblemáticos dos meios que o ser humano atual usa para tentar, a todo custo, sem nenhuma preocupação com saúde e qualidade de vida, modificar o ciclo da natureza, ou a estrutura biológica de alimentos e animais, principalmente, os que apresentam maiores valores de mercado, na tentativa de torná-los mais resistentes às situações impostas pela própria natureza da qual fazem parte.

Por mais que o ser humano tente se manter distante dos ritmos da natureza, é impossível se isolar totalmente, pois eles insistem em nos rodear, como lembra Zanon (2018, p. 16):

Ainda temos um rio que corta as cidades e nos lembra da força das águas. Ainda temos uma árvore de estimação no bairro. Temos uma planta no vaso ou um pote de ervas na cozinha. Ainda nos movemos dentro de ritmos que são também nossos, mas que vão além das nossas escolhas: adormecer e acordar, comer e eliminar, inspirar e expirar, plantar e colher.

Ao mesmo tempo que a natureza ainda tenta resistir e se mostrar, o ser humano, por não se reconhecer como parte dela, vai tentando minar toda forma de vida. Hoje, por exemplo, existe para vender vários tipos de venenos que podem ser comprados com facilidade nos supermercados, para matar todo tipo de inseto que chega às nossas casas. Faz-se quase tudo, inclusive, colocar “manta preta” sobre o chão para evitar o surgimento de vida, como observou Tiriba (2018) em sua pesquisa, mesmo em lugares onde as crianças e os adultos poderiam ter oportunidade de ter mais contato com a natureza.

Quando o potencial transformador do ambiente natural encontra eco na escola enquanto grupo organizado, na comunidade, na vizinhança, nos indivíduos, inicia-se um movimento de pertencimento e de cuidado, que pode refletir não apenas na preservação do rio que atravessa a cidade, mas também no cuidado com os arredores e com as próprias pessoas. (ZANON, 2018, p. 18).

A instituição de EI deveria ser um lugar onde as crianças, com o apoio de suas professoras, teriam oportunidades para brincar de plantar, colher, comparar sementes, plantas, animais, fazer experimentos, contemplar o pôr do sol, brincar com a água, sentir o cheiro quem

vem da terra molhada. Ter a oportunidade de viver isso marca as crianças, fica gravado em sua memória afetiva! Tudo isso pode e deve ser feito, pois, como afirma Zanon (2018, p. 19-20):

[...] proporcionar à criança oportunidades para brincar livremente na natureza abre espaço para a criatividade, a imaginação e para a expressão individual, valorizando a singularidade de cada um. Na medida em que cada um ganha espaço para se expressar, ela também tem a oportunidade de ser reconhecida pelo grupo e pelos educadores com um novo olhar. [...] As vivências com a natureza proporcionam aprendizado pela experiência, que é diferente do aprendizado pelos livros em sala de aula. Elas pressupõem uso do corpo, dos sentidos, de uma percepção cada vez mais sensível do mundo que nos cerca. (ZANON, 2018, p. 20).

Enquanto criatividade, expressão e experiência estiverem sendo entendidas como inerentes ao sujeito, algo inato, práticas pedagógicas e pouco envolventes, que não valorizam a interação entre sujeito e natureza, continuarão a se perpetuar. Dificilmente as crianças terão oportunidades de interagir, de contemplar efetivamente os espaços naturais das instituições de EI. É urgente rever a ideia de como a criança aprende, de como desenvolve sua criatividade.

Boff (2019, p. 34) afirma que temos “[...] elementos-Terra no corpo, no sangue, no coração, na mente e no espírito”. Zanon (2018, p. 29), por sua vez, também tenta deixar claro que, de fato, todos os homens e mulheres fazem da natureza e têm em si elementos constituintes da natureza “[...] a água é um dos elementos que permeia o encontro do ser humano com a natureza”.

Zanon (2018, p. 67) assevera ainda que “[...] nosso papel é saber que somos parte dela [da natureza]” e devemos cuidar dela para que “permaneça linda”. Então, como cuidar da natureza e, portanto, de si mesmo?

[...] a proteção do rio, alma de uma cidade, pode começar na pequena e singular oportunidade de brincar livremente, por uma tarde, na beira de uma cachoeira limpa. O desperdício de alimentos diminui quando cada membro da família coloca no carrinho de compras e no prato apenas aquilo que vai consumir. A pilha de lixo do mundo diminui quando, na nossa atuação diária, aprendemos a lidar com os resíduos que produzimos. As ações, que começam com substância do lado de dentro, transbordam para o lado de fora. (ZANON, 2018, p. 66).

A referida estudiosa destaca ainda que está incluída na ação de “cuidar da natureza” a luta pela proteção de tudo que dela faz parte na cidade, criando oportunidades de brincadeiras para as crianças ao ar livre, repensando o consumo e o desperdício do dia a dia. É importante dizer que essas ações precisam ocorrer tanto no nível individual como coletivo.

Na reflexão que faz sobre a relação do humano com a natureza, a autora suprarreferida também lembra que:

Não é preciso morar num parque, numa área de proteção ambiental, ou ainda fazer uma viagem para áreas de floresta para cultivar a relação com a natureza. É vivenciando com o que tem mais pertinho que isso acontece. A árvore da praça ou o

pedacinho de céu que vemos pela janela são formas de união com a natureza. (ZANON, 2018, p. 67).

É bem verdade que, quanto mais acesso a ambientes naturais, espaços externos, maior poderão ser as possibilidades de viver experiências e descobertas envolvendo a natureza e tudo que dela faz parte. Por isso, é necessário o investimento na melhoria de todos os espaços onde as crianças têm e poderiam ter acesso à natureza. É preciso haver um rompimento da ideia de espaço externo “[...] apenas como um local de escape onde as crianças podem apenas correr, pular, balançar, etc.” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 12), pois esses espaços são tão importantes quanto os internos e também precisam ser integrados com a natureza cada vez mais.

No tópico a seguir (2.3), trago dados de alguns estudos que já foram realizados e que, de alguma forma, se relacionam com o tema em questão.

### **2.3 O que apontam as pesquisas da área sobre o tema em questão**

Nesta seção são abordados alguns dados de pesquisas consultadas em bancos de dados científicos que dizem sobre o que já se tem de forma estruturada sobre o tema em questão. Consultaram-se algumas teses, dissertações e artigos, sobretudo, logo no início da escrita deste trabalho, ainda no primeiro ano do curso de mestrado.

Outras pesquisadoras já buscaram responder a questões sobre o tema “cuidado com a natureza”, muito embora ainda sejam poucos os trabalhos sobre o assunto, sendo ainda um longo caminho a seguir rumo à promoção do cuidado com a natureza.

A importância de fazer um levantamento dos trabalhos realizados em uma determinada área do conhecimento acerca de um tema específico reside no fato de possibilitar “[...] conhecer o já constituído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (MÜLLER, 2015, p. 167). Assim, permite-se “[...] desvendar e examinar o conhecimento já elaborado e apontar os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes acerca do objeto investigado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

À vista disso, como já foi mencionado na Introdução desta dissertação, como parte das razões que justificam a pesquisa sobre o tema do qual se ocupará esta pesquisa – cuidado com a natureza e práticas pedagógicas na EI –, a busca pelas publicações partiu, portanto, do pressuposto de que seriam encontradas pesquisas publicadas nesse intervalo de tempo, na área de EI, trabalhos que abordassem o tema cuidado com a natureza e práticas pedagógicas na EI.

Foram realizadas buscas de trabalhos acadêmicos (artigos científicos, dissertações e teses) em *sites* relevantes, como no da Scientific Electronic Library Online (SciELO), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), dos Grupos de Trabalho (GT) tanto da EI (GT7) como da EA (GT22) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A opção de focalizar esses *sites* decorreu do fato de considerá-los fontes nacionais e internacionais de pesquisas com informações relevantes para a área acadêmica e por acreditar que buscando diretamente neles é possível ter acesso a vários trabalhos ao mesmo tempo.

O levantamento dos trabalhos considerou o período de 2010 a 2020. A escolha desse intervalo de tempo se deu pelo fato de corresponder aos dez anos de publicação e vigência das DCNEI (BRASIL, 2009c), documento legal que visa a “[...] orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” na EI (BRASIL, 2009, artigo 2º). Também de forma análoga ao que foi mencionado no capítulo supradito, a escolha por esse recorte temporal relaciona-se com o recente aniversário de 20 anos da publicação e vigência das DCNEI (BRASIL, 2009c), documento mandatório que reúne: “[...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área [de EI] e **a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares**” (BRASIL, 2009, artigo 2º, grifou-se).

Para o levantamento das publicações foi utilizada a combinação dos seguintes descritores: EI e sustentabilidade; creche e sustentabilidade; pré-escola e sustentabilidade; EI e meio ambiente; creche e meio ambiente; pré-escola e meio ambiente; EI e natureza; creche e natureza; e pré-escola e natureza.

No total, foram encontrados oito trabalhos nas plataformas consultadas a partir da leitura de seus títulos que poderiam conter alguma das combinações formadas pelos descritores utilizados na busca (EI e natureza; EI e sustentabilidade; creche e sustentabilidade; pré-escola e sustentabilidade; EI e meio ambiente; creche e meio ambiente; pré-escola e meio ambiente; creche e natureza; e pré-escola e natureza).

Na plataforma SciELO foi encontrado apenas um trabalho: “Aprendizagem baseada no lugar: utilização da natureza na Educação de crianças pequenas em áreas rurais na Noruega e na Escócia” (COHEN; RONNING, 2017).

Do mesmo modo, no site da Anped, no GT22 foi encontrado somente um trabalho: “Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/Natureza na Educação Infantil?” (SANTOS; FERREIRA, 2015). Ainda na plataforma digital da Anped, no

GT7, coerente ao que consta na Introdução deste trabalho, não foi localizado nenhum trabalho a partir dos descritores utilizados no período focado.

No site da BDTD foram encontrados seis trabalhos, quais sejam: *Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na Educação Infantil: achadouros contemporâneos* (CASTELLI, 2019); *Educação ambiental na Educação Infantil: as vivências com a natureza no pátio da escola* (ARNHOLDT, 2017); *Projeto amigos da natureza: uma relação entre creche e comunidade no município de Santo André/SP* (SILVA, 2017); *Ambientalização curricular na Educação Infantil: um diálogo possível a partir das relações com a natureza, o afeto e o cuidado* (ZEGLIN, 2016); *Da Educação Ambiental para a sustentabilidade à sustentabilidade da Educação Ambiental: os caminhos da Creche Escola Mestre Izaldino em Maceió – AL* (MILLER, 2013); e *Vivendo as Ciências da Natureza na Educação Infantil: movimentos de transformação na prática de uma professora* (CARVALHO, 2010).

A seguir serão apresentados dos Quadros 1 e 2, respectivamente, em que será mostrada a quantidade de pesquisas encontradas a partir das buscas por descritores entre os anos de 2010 e 2020 nas plataformas digitais consultadas e onde serão apresentados os títulos das publicações localizadas a partir dos descritores utilizados na busca, destacando seus autores, o foco de discussão, o tipo de publicação e o local onde a fonte foi localizada.

Quadro 1 – Quantidade de pesquisas encontradas a partir das buscas por descritores entre os anos de 2010 e 2020 nas plataformas digitais consultadas

Ano das publicações	Quantidade de pesquisas encontradas em cada plataforma			
	SciELO	Anped		BDTD
		GT7	GT22	
2010	0	0	0	1
2011	0	0	0	0
2012	0	0	0	0
2013	0	0	0	1
2014	0	0	0	0
2015	0	0	1	0
2016	0	0	0	1
2017	1	0	0	2
2018	0	0	0	0
2019	0	0	0	1
2020	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	1	0	1	6

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme indica o Quadro 1, no intervalo de tempo de dez anos após a publicação das DCNEI (BRASIL, 2009c), ainda é incipiente o número de trabalhos na área de EI envolvendo a abordagem de práticas pedagógicas voltadas para a natureza, mas também de outros temas aproximados, como meio ambiente e sustentabilidade. Também é possível perceber que na BDTD foi onde se obteve o maior número de trabalhos (seis) envolvendo os

assuntos supracitados. Paradoxalmente, nos *sites* da SciELO e da Anped foi localizado o menor número (apenas um trabalho por plataforma).

Como é possível perceber a partir das análises dos dados expostos no Quadro 1, é ínfima a quantidade de trabalhos sobre esse tema de pesquisa no portal da Anped, tanto no GT da EI como no da EA. Assim, é possível supor que o tema cuidado com a natureza não seja de interesse para a maioria dos pesquisadores vinculados a essa Associação de Pesquisa, seja por tratar-se de um tema novo ou por ser considerado um assunto que não “mereça” tanta ênfase nas discussões das áreas de EI e de EA.

A seguir, o Quadro 2 apresenta os títulos das publicações localizadas a partir dos descritores utilizados na busca, destacando seus autores, o foco de discussão, o tipo de publicação e a fonte onde foi localizada.

Quadro 2 – Produção na área de EI envolvendo os descritores pesquisados por autores, títulos, anos de publicações, focos de discussões, tipos de produções e plataformas onde foram encontradas

	<b>Autor, título e ano de publicação</b>	<b>Foco de discussão</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Site</b>
<b>1</b>	CASTELLI, Carolina Machado. Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na Educação infantil: achadouros contemporâneos / (2019)	As crianças na relação com a natureza	Tese	BDTD
<b>2</b>	ARNHOLDT, Bruna Medina Finger. Educação ambiental na Educação Infantil: as vivências com a natureza no pátio da escola / (2017)	A potência das vivências com a natureza na escola	Dissertação	BDTD
<b>3</b>	COHEN, Bronwen; RONNING, Wenche. Aprendizagem baseada no lugar: utilização da natureza na Educação de crianças pequenas em áreas rurais na Noruega e na Escócia (2017)	Aprendizagem baseada no contexto (rural e natural)	Artigo	SciELO
<b>4</b>	SILVA, Talita Penelope Rodrigues da. Projeto amigos da natureza: uma relação entre creche e comunidade no município de Santo André/SP / (2017)	Compreensão sobre o trabalho com projetos e a relação creche/comunidade	Dissertação	BDTD
<b>5</b>	ZEGLIN, Irene Vonsovicz. Ambientalização curricular na Educação Infantil: um diálogo possível a partir das relações com a natureza, o afeto e o cuidado / (2016)	Ambientalização do currículo e as relações com a natureza, o afeto e o cuidado	Dissertação	BDTD
<b>6</b>	SANTOS, Zemilda C. W.; FERREIRA, Valéria Silva. Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na Educação Infantil? / (2015)	A relação criança/natureza a partir do que é proposto nas políticas públicas e documentos legais	Artigo	Anped
<b>7</b>	MILLER, Virgínia Moura. Da Educação Ambiental para a sustentabilidade à sustentabilidade da Educação Ambiental: os caminhos da Creche Escola Mestre Izaldino em Maceió – AL / (2013)	Implementação da EA na perspectiva da sustentabilidade em um contexto de creche	Dissertação	BDTD
<b>8</b>	CARVALHO, Carla Maline de. Vivendo as Ciências da Natureza na Educação Infantil: movimentos de transformação na prática de uma professora / (2010)	Práticas pedagógicas com ênfase nas ciências naturais	Dissertação	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A análise das informações trazidas no Quadro 2 indica que a maior quantidade de trabalhos identificada no levantamento encontra-se no “tipo de produção” dissertação: cinco. Além disso, foram encontrados somente uma tese e um artigo. Também é possível identificar no Quadro 2 que o ano que apresentou maior número de publicação de trabalhos foi 2017. Por sua vez, nos anos de 2011, 2012, 2014 e 2018 não houve publicação e, nos anos de 2010, 2013, 2016 e 2019, foi publicado apenas um trabalho por ano.

Do total de oito trabalhos sobre práticas pedagógicas vinculadas à natureza, meio ambiente e sustentabilidade, resultantes dos levantamentos nos *sites* supracitados, listados no Quadro 2, é possível afirmar que apenas dois trabalhos (MILLER, 2013; SANTOS; FERREIRA, 2015) mais se aproximam diretamente da temática desta pesquisa, porque tratam, respectivamente, de práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e por terem como foco a relação criança/natureza a partir de análise de documentos orientadores de práticas; o intuito de analisar, na visão de professoras, o significado de uma expressão contida em um documento normativo da área de EI.

Dentre os dois trabalhos que mais têm proximidade com esta pesquisa, o de Santos e Ferreira (2015) é o que mais guarda semelhança: as autoras buscaram identificar quais orientações as políticas públicas davam acerca da relação natureza/criança, a partir de documentos mandatórios e/ou orientadores da prática docente.

A dissertação de Miller (2013) foi o único trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), identificado no mapeamento realizado. É oportuno informar que o referido PPGE possui um eixo de pesquisa denominado “Educação Ambiental” e outro nomeado “Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação docente”. Também aqui parece que a temática envolvendo práticas pedagógicas e questões ambientais na EI não tem sido interesse dos pesquisadores de nenhum dos eixos supraditos.

Em sua pesquisa, Miller (2013) visou a analisar como a EA está sendo implantada em uma creche municipal e o que garante que ela venha sendo implementada com sustentabilidade, bem como entender como a formação continuada em EA vem sendo desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação focalizada.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso. Entre os resultados de seu trabalho, destacam-se a presença, entre professores e gestores, de concepções naturalistas sobre meio ambiente e uma visão comportamentalista de EA; a realização de projetos, dentre eles, o de horta mandala – plantações de diversas mudas em canteiros de hortas no formato de uma mandala –, na tentativa de abordar, com as crianças e a

comunidade, ideias relacionadas à diversidade, parcerias, flexibilidades e ciclos, temas que fazem parte dos princípios da EA e, mais especificamente, da sustentabilidade.

De acordo com a pesquisadora, ainda precisamos muito para uma real implementação da EA nas mais diversas instituições de Educação. Ademais, até o momento, não conseguimos encontrar orientações para a realização de uma EI Ambiental<sup>22</sup> (TIRIBA, 2010) nos espaços físicos do maior número de instituições. Por fim, faltam orientações e “vontade política” para o trabalho com a EA nos projetos pedagógicos das unidades escolares.

O estudo realizado por Santos e Ferreira (2015, p. 1) teve como objetivo investigar “[...] quais são as orientações que as políticas para a educação da infância no Brasil pronunciam em relação ao foco natureza/criança”, a partir da análise de Documentos Legais e os Documentos Orientadores – Ministério da Educação (MEC) – para a Educação Infantil no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), passando pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e contemplando os demais documentos e resoluções – Conselho Nacional de Educação (CNE), MEC e Secretaria de Educação Básica (SEB) – que se originaram desses marcos legais até o ano de 2014.

Na pesquisa realizada, Santos e Ferreira (2015) destacam o papel ativo das crianças nos ambientes em que vivem, enfatizando que, ao mesmo tempo que sofrem influência do contexto social, histórico e cultural onde vivem, o influenciam. Além disso, sofrem as consequências e os impactos da falta de contato e exploração com os contextos naturais em suas vidas, no seu desenvolvimento e aprendizagem, por isso se torna tão relevante que, além da garantia dos direitos expressos nos documentos normativos e orientadores relativos à Educação, é fundamental que elas vivenciem suas infâncias em contato direto com a natureza, conforme expresso nos documentos legais e normativos.

Também ressaltaram que, nos documentos legais que consultaram, a palavra “natureza” quase não aparece, indicando, assim, que é dada pouca importância a essa relação natureza/criança. Ao contrário disso, essa presença incipiente da palavra “natureza” não foi constatada nos documentos orientadores das práticas pedagógicas elaborados pelo MEC. Nestes últimos, esse vocábulo já aparece de forma mais considerável, muito embora será relacionado a um conteúdo a ser aprendido pelas crianças.

De acordo com as pesquisadoras, “[...] nos documentos da educação do campo e indígena, ‘natureza’ está ligada à ideia de sustentabilidade de forma ainda muito superficial”

---

<sup>22</sup> Segundo Tiriba (2010, p. 9), Educação Infantil Ambiental é aquela que assume “[...] os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento”.

(SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 14). Esse fato é preocupante, sobretudo, porque se trata de documentos afeitos a áreas que mais focam em natureza.

Ainda sobre a pesquisa realizada, as autoras ressaltam que todos os documentos consultados não se coadunam com uma política que favoreça a relação das crianças da EI com a natureza, o que é profundamente lamentável, uma vez que se trata de um direito garantido legalmente e, inclusive, é fundamental para o seu desenvolvimento.

Em sua dissertação, Arnholdt (2017, p. 7) buscou investigar sobre “[...] a potência das vivências com a natureza enquanto método de Educação Ambiental na Educação Infantil explorando os pátios das escolas como ambientes de aprendizagens”. A metodologia da pesquisa incluiu a análise comparativa entre três categorias

[...] as quais contemplaram as potências da Educação Ambiental na Educação Infantil a partir dos seguintes aspectos: as vivências com a natureza através do Método do Aprendizado Sequencial; a formação continuada dos professores referente ao método em questão para a exploração do pátio das escolas e o pátio das escolas como ambiente de aprendizagem. (ARNHOLDT, 2017, p. 7).

Como um dos resultados de seu trabalho, a autora identificou que há possibilidades de ampliações das aprendizagens quando as crianças entram em contato com a natureza nos ambientes externos das instituições de EI. Ademais, ressaltou a importância da formação continuada dos professores para ajudar nas possibilidades de propor práticas diversificadas e mais interessantes para as crianças, sobretudo, em relação às vivências nos espaços externos.

A dissertação de Carvalho (2010) teve como objetivo compreender como os saberes docentes são produzidos durante interações ocorridas em um processo de ensino-aprendizagem de Ciências. É uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso. Os resultados encontrados por Carvalho (2010) apontam que as professoras envolvidas na pesquisa passaram a discutir mais sobre práticas em Ciências. Os resultados também indicam que foi possível perceber a importância de trabalhos colaborativos em escolas, também a construção do conhecimento pela criança quando ela é envolvida em atividades relacionadas à manipulação e à observação.

Assim como Arnholdt (2017), Carvalho (2010) também destacou a importância da formação inicial de professoras para a contribuição de práticas significativas para as crianças em relação aos conhecimentos científicos. Outrossim, Carvalho (2010) constatou que, apesar do aumento do número de trabalhos de pesquisas na área da EI nos últimos anos, ainda são poucos aqueles que tratam de Ciências Naturais na primeira etapa da Educação Básica. Ela

identificou ainda, de uma maneira geral, haver coerência entre as ações da professora observada na pesquisa e a visão de ciência que é difundida a partir dos estudos da área.

A tese de Castelli (2013, p. 6) “[...] buscou-se compreender como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza na educação infantil e quais os desdobramentos dessa relação para eles [...]. Os dados dessa pesquisa foram colhidos a partir de [...] observações e registros (escritos, fotográficos e audiovisuais), entrevistas e documentos” (CASTELLI, 2013, p. 6).

A pesquisa foi realizada em uma escola de EI, em que a pesquisadora acompanhou bebês e crianças bem pequenas e suas professoras, que propunham o contato corriqueiro das crianças com a natureza. Como resultados, a autora identificou que ainda existem poucos trabalhos com foco na investigação entre a relação criança/natureza em contexto da EI, e os que foram consultados por ela já apontam que a relação criança/natureza ainda não é efetivada de fato em contextos institucionais, e isso é algo preocupante, pois pode limitar as aprendizagens das crianças. Ela também acredita que os resultados de sua pesquisa podem fornecer elementos para a desconstrução de argumentos de que, por serem tão novos e muitos pequenos, os bebês e as crianças bem pequenas devem ser mantidos distantes dos espaços naturais.

Além disso, Castelli (2013) conseguiu identificar como os bebês e as crianças bem pequenas estabelecem relação com a natureza e percebeu que essa exploração da natureza, com a utilização de brinquedos e materiais, pode provocar relações afetivas positivas e aumentar a potência de ações das crianças.

Cohen e Ronning (2017, p. 1) pesquisaram “[...] como serviços pré-escolares e escolas primárias em áreas rurais no norte da Noruega e na Escócia estão adotando abordagens pedagógicas que usam ambientes e recursos externos locais”. No artigo, Cohen e Ronning (2017) exploraram aspecto da aprendizagem baseada no lugar (ambientes e recursos externos locais) a partir de atendimentos prestados em pré-escolas e escolas primárias em áreas rurais no norte da Noruega e na Escócia. Como resultados, os autores identificaram que as características dos sistemas educacionais e os programas de educação dos lugares pesquisados; a atenção que é dada à primeira infância e a estrutura curricular contribuem para que as crianças compreendam e valorizem o bem local; os benefícios das aprendizagens ao ar livre se relacionam com as múltiplas possibilidades de experiências que o contato com a natureza pode proporcionar em qualquer momento do ano e estações.

Os sistemas educacionais locais tanto da Noruega como da Escócia, segundo Cohen e Ronning (2017), países onde a pesquisa foi desenvolvida, permitem que as

comunidades educacionais busquem e encontrem respostas adequadas na natureza e nos ambientes externos para a satisfação das necessidades de aprendizagens.

Os autores também destacam a prevalência de maior tempo de permanência das crianças nas instituições de EI na Noruega (jornada integral), o que permite mais tempo de interação e aprendizagem com ambientes ao ar livre. Por seu turno, na Escócia, mesmo que o programa de educação ofereça oportunidades de aprendizagens para as crianças ao ar livre, sobressai-se a jornada parcial.

Uma característica comum identificada por Cohen e Ronning (2017) no sistema educacional da Noruega e da Escócia é o fechamento das escolas pequenas com consequente deslocamento das crianças para outras cidades, o que subtrai tempo das suas horas de brincadeiras e causa desgastes para a sua saúde e também retira da comunidade um espaço de referência, como é a instituição de educação no local.

Silva (2017), ao analisar o projeto “Amigos da Natureza” em uma creche, acentua a importância do trabalho com a EA, ao mesmo tempo que reconhece a dificuldade que é trabalhar essa educação a partir da EI, sobretudo, com as crianças bem pequenas, principalmente, porque é importante envolver professores, famílias e comunidade no tipo de educação que é oferecido para elas.

A metodologia utilizada para a pesquisa de Silva (2017) incluiu entrevista semiestruturada com quatro docentes, um líder comunitário e uma mãe de uma criança da instituição. Também realizou análise de documentos, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada. Dentre os principais resultados encontrados estão o de que os sujeitos que participaram da pesquisa percebem a importância do trabalho com projetos, mas os familiares das crianças ainda têm uma visão assistencialista sobre o trabalho oferecido na instituição, embora o trabalho com projeto tenha ajudado na superação inicial dessa ideia. Embora tenham percebido que o trabalho com a EA seja imprescindível para o tempo atual, constataram ser difícil trabalhar sobre a EA com crianças pequenas, reconhecendo que, para trabalhá-la, é preciso envolver famílias, professoras, comunidade, destacando que as mudanças de comportamentos levam tempo para acontecer.

Zeglin (2016), na tentativa de identificar se documentos oficiais, como as DCNEI (BRASIL, 2009c) e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012), apresentam informações que ajudem no processo de ambientação do currículo na EI, constatou que algumas expressões que se correlacionam com a EA, inclusive, o vocábulo “sustentabilidade”, eram citadas algumas vezes. Porém, ressalva que não é o fato de essas expressões serem citadas nos documentos

que nos currículos em curso nas instituições ocorram trabalhos envolvendo-as. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental. Conforme Zeglin (2016), um contexto educacional alicerçado no cuidado, afeto e ambientalização pode contribuir para a formação de sujeitos mais sensíveis, afetuosos e comprometidos eticamente com a sustentabilidade socioambiental.

Analisar essas pesquisas se tornou interessante para que fosse possível perceber que os trabalhos se complementam e, de alguma maneira, dialogam entre si. Também foi possível perceber que, nos resultados identificados a partir das buscas com os descritores e o intervalo de tempo, não há trabalhos que se ocupem, especificamente, da compreensão de professoras que atuam na EI com o cuidado com a natureza e a sua abordagem nas práticas pedagógicas com as crianças, tema de interesse desta pesquisa.

No capítulo a seguir são apresentados os caminhos percorridos na busca de chegar aos objetivos deste trabalho.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta, descreve e justifica o percurso metodológico percorrido na busca de atingir o objetivo geral deste trabalho de pesquisa, qual seja: *analisar como professoras que atuam em creche compreendem e incluem o “cuidado com a natureza” nas práticas pedagógicas que dizem fazer.*

Dessa forma, enumera as indagações que nortearam a investigação, as técnicas de geração de dados e as formas de registro que foram utilizadas, os critérios adotados na escolha do lócus da pesquisa e dos sujeitos participantes, os procedimentos formais de análises de dados postos em uso ao final da investigação e as questões éticas envolvidas no trabalho.

#### 3.1 As questões de pesquisa

A necessidade de compreender o que professoras de creche entendem por cuidado com a natureza e como esse tema se faz presente nas práticas pedagógicas que dizem realizar parte de três pressupostos. O primeiro deles diz respeito à crença de que abordar – tratar de/vivenciar – o tema “cuidado com a natureza” desde a primeira etapa da Educação Básica poderá contribuir com a formação de sujeitos mais envolvidos e comprometidos com todas as formas de vida; o segundo diz respeito ao fato de entender como as professoras que atuam em creches pensam e desenvolvem suas práticas referentes a esse cuidado poderão contribuir com uma proposta de formação docente também engajada com essa causa; por fim, o último pressuposto é a constatação de que, por diversas razões, nem sempre as práticas envolvendo Educação Infantil (EI) e a formação de atitudes socioambientais são fáceis de serem efetivadas.

Ainda é pequeno o número de pesquisas envolvendo cuidado com a natureza com foco nas práticas desenvolvidas por professoras na EI, por isso a necessidade de avançar na compreensão de alguns questionamentos e por isso buscar compreender melhor *se* e *como* esse tema faz-se presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras em creches com bebês e crianças bem pequenas.

À medida que a construção do objeto da investigação foi se delineando, as indagações que nortearam a pesquisa foram sendo elaboradas. Dessa forma, tem-se como:

- *Principal questão de pesquisa:*

**Qual a compreensão de professoras que atuam em turmas de creche sobre cuidado com a natureza e como este tema é abordado em suas práticas pedagógicas que dizem fazer com os bebês e as crianças bem pequenas?**

- *Questões decorrentes da principal questão de pesquisa:*

- 1) Como professoras que atuam em creche desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas ao cuidado com a natureza com bebês e crianças bem pequenas?
- 2) Com quais materiais e em quais tempos e espaços desenvolvem essas práticas pedagógicas?
- 3) Quais objetivos e aprendizagens são considerados nessas práticas pedagógicas que as professoras afirmam fazer?

### **3.2 A abordagem de pesquisa: perspectiva qualitativa**

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois considera que a ênfase das questões de pesquisa elencadas no subtópico 3.1 recai sobre valores, concepções e preocupações que “[...] se manifestam na conduta e na linguagem dos sujeitos participantes da investigação” (ANDRADE, 2007, p. 66). Dessa forma, as respostas encontradas “[...] *no es tanto una representación verídica como un estímulo a una reflexión posterior, con lo que se ofrece a los lectores las mayores oportunidades de aprendizaje*” (GEERTZ, 1973 *apud* STAKE, 1999, p. 46).

De acordo com Oliveira (2014, p. 59):

[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem mensuração quantitativa de características ou comportamento.

As referidas características se coadunam com a principal questão desta pesquisa, uma vez que, para respondê-la, requer a atenção no que pensam, acreditam e dizem fazer os sujeitos que desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas com o cuidado com a natureza no contexto de creches.

Em consequência da pandemia causada pelo coronavírus, iniciada no Brasil em março de 2020, foi necessário fazer adaptações nas estratégias traçadas inicialmente para a pesquisa de campo, dentre elas, a presença *in locus* na instituição investigada.

Considerando que, em consonância com a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 31 de março do mesmo ano, Fortaleza suspendeu as atividades escolares presenciais em todas as etapas, níveis e modalidades da educação, foram descartadas da pesquisa as observações e as entrevistas presenciais que haviam sido planejadas.

Diante desse cenário de isolamento social, principal estratégia utilizada nos contextos nacional e local para diminuir o contágio pela Covid-19, não foi possível fazer presente na investigação uma das características da abordagem qualitativa: o ambiente natural ser a fonte direta dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Sendo assim, foram adotados procedimentos inspirados na *netnografia*<sup>23</sup> (KOZINETS, 2014), que tem como característica:

[...] a transposição virtual das formas de pesquisa face a face e similares, apresenta vantagens explícitas tais como consumir menos tempo, ser menos dispendiosa e menos subjetiva, além de menos invasiva. [...] Por outro lado, ela perde em termos de gestual e de contato presencial off-line que podem revelar nuances obnubiladas pelo texto escrito, emoticons etc. O acesso à informação também é facilitado, pois a própria criação de dados on-line é feita de forma textual. Nos métodos face a face de pesquisa qualitativa, é necessário que os dados sejam transcritos para posterior análise. (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 36).

Sem desconsiderar as vantagens nas pesquisas que se utilizam ou se inspiram na *netnografia*, o fato de não ter ficado, nesta investigação, fisicamente, frente a frente com os sujeitos entrevistados – professoras de creche – e não ter observado o contexto onde as práticas pedagógicas envolvendo o tema da investigação acontecem realmente – o ambiente da creche – foi considerado desvantagem, pois muitas manifestações corporais foram perdidas e aspectos contextuais que influenciam a forma como o fenômeno pesquisado se manifesta não foram conhecidos. Por outro lado, ter realizado as entrevistas – principal instrumento de construção dos dados – de forma virtual, além de menos dispendioso, também resultou em mais agilidade, por não exigir a necessidade de deslocamento.

Sendo assim, essa foi a estratégia metodológica possível de ser utilizada em um contexto pandêmico como o que avassalava populações mundiais e nacionais em decorrência da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, e da forma irresponsável como vários governos geriram essa situação. No Brasil, especialmente, isso resultou em quase dois anos de isolamento social com interações apenas virtuais, por exemplo, nos ambientes escolares.

As interações entre pesquisador e participantes da investigação se fazem cruciais para a pesquisa de abordagem qualitativa. Como assegura Gonsalves (2003, p. 67):

A pesquisa de campo [etapa importante da investigação qualitativa] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

---

<sup>23</sup> Neste trabalho, o termo “netnografia” é entendido como uma técnica de pesquisa de dados que “[...] reconhece a importância das comunicações mediada por computador na vida dos membros da cultura. A netnografia [...] segue estes seis passos [...] planejamento do estudo, entrada, coleta de dados, interpretação, garantia de padrões éticos e representação da pesquisa” (KOZINETS, 2014, p. 62).

No caso deste trabalho, o ambiente virtual<sup>24</sup> foi uma possibilidade de aproximação importante que favoreceu essas interações propiciadoras de respeito e parceria entre as professoras e a pesquisadora. Apesar disso, a realização das entrevistas se tornou um momento um pouco cansativo, tanto para a pesquisadora como para as professoras, devido à grande quantidade de perguntas que estavam contidas no roteiro. Apenas uma entrevista foi realizada em dois dias, pois foi necessário interrompê-la no primeiro dia por questões pessoais da professora, mas, ao final, essa entrevista teve o tempo total de, aproximadamente, 50 minutos.

### **3.3 A escolha do lócus da pesquisa e dos sujeitos participantes**

#### ***3.3.1 O lócus da pesquisa***

Na rede municipal de ensino do município de Fortaleza há 186 estabelecimentos de EI que atendem a turmas de creche, segundo os dados apresentados no documento *Nota Técnica: análise da EI em Fortaleza: orçamento e direito à creche* (CEDECA, 2019). Desse total, foi escolhida uma instituição para participar da pesquisa.

A opção por apenas uma instituição ocorreu pelo intuito de tentar conhecer melhor a realidade de um único lugar a partir da perspectiva de docentes sobre suas práticas no mesmo espaço institucional e, possivelmente, tendo acesso aos mesmos materiais e orientações. Foi condição para a escolha da instituição o fato de as professoras afirmarem desenvolver atividades que visam ao cuidado com a natureza e aceitarem participar da pesquisa.

A escolha pelo segmento creche deveu-se ao fato de ser onde os bebês e as crianças bem pequenas podem ter um primeiro contato com uma instituição educacional formal. Portanto, pode ser uma primeira oportunidade intencional de desenvolver práticas pedagógicas com esses sujeitos que valorizem sua condição de “[...] seres da cultura, e simultaneamente, da natureza”, como aponta Tiriba (2017, p. 75), para que, assim, possam se perceber como parte do mundo natural e aprender a valorizar o cuidado com a natureza.

A realização da pesquisa em instituição da rede municipal de ensino resulta da compreensão de que as unidades públicas de educação se constituem, na maioria das vezes, como o único espaço onde a população economicamente mais pobre pode ter acesso para

---

<sup>24</sup> É importante destacar que, segundo Lopes (2005, p. 106), “[...] no momento em que temos o virtual definido como entidade não presentificável, mas ainda assim entidade, temos igualmente sua correspondência dentro do real. A página virtual não é senão outra (ainda que potencializada em recursos) da página de papel”.

matricular seus filhos. A opção por realizar a pesquisa em Fortaleza é motivada por se tratar de uma capital, com um número significativo<sup>25</sup> de atendimentos de bebês e crianças bem pequenas.

A dificuldade em encontrar sujeitos com interesse em participar da pesquisa, somada à dificuldade em conseguir professoras que atendessem aos critérios de escolha adotados na investigação<sup>26</sup>, sobretudo, declarar o desejo de participar e ter vínculo efetivo com a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, concorreu para que o trabalho fosse realizado em uma única instituição.

O Centro de Educação Infantil (CEI) ao qual os sujeitos da pesquisa eram vinculados recebeu o nome fictício de “Possibilidade”. Essa nomeação se deu em decorrência da crença de que toda instituição educacional, em especial de EI, pode vir a ser um espaço de possibilidades de aprendizagem de cuidado com a natureza pelos bebês e crianças pequenas.

Ele é um prédio anexo de uma escola municipal. Conta com o trabalho de profissionais concursados e também contratados temporariamente. Atende ao segmento creche e pré-escola, sendo que as três professoras participantes da pesquisa trabalham no segmento creche, nos agrupamentos Infantil I, II e III. O CEI Possibilidade foi inaugurado em outubro de 2013 e fica localizado em uma região central da cidade de Fortaleza, perto de avenidas importantes e de pontos de referência também fáceis de localizar. Atende a bebês a partir de 1 ano e a crianças de até 5 anos e 11 meses, filhos da classe trabalhadora e de baixa e média renda social.

### **3.3.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os orientais nos falam dos quatro elementos da natureza: terra, água, fogo e ar. Como parte da natureza, também somos feitos deles. Quando morrermos, ocorrerá a dissolução dos elementos que compõem o nosso corpo. (ARANTES, 2019, p. 57).

A escolha das professoras participantes da pesquisa se deu a partir dos seguintes critérios:

1. Aceitar participar da pesquisa;
2. Atuar em creches, com as turmas de bebês (crianças de até 1 ano de idade) e crianças bem pequenas (formada por crianças de 2 e 3 anos de idade) pelo menos desde o ano de 2010;
3. Admitir planejar e executar práticas pedagógicas tendo em vista o cuidado com a natureza;

<sup>25</sup> Atualmente, de acordo com o Censo Escolar de 2021, em Fortaleza há 22.907 matrículas em creches.

<sup>26</sup> Os referidos critérios serão apresentados na seção 3.3.2 deste capítulo.

4. Ter formação inicial em Pedagogia;
5. Ter vínculo efetivo com a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

O primeiro critério – o de aceitação de participar na pesquisa – é fundamental, pois não seria nada confortável para elas se envolverem em uma atividade que demanda tempo e disponibilidade, além de ter de expressar suas opiniões sobre as práticas que desenvolvem sem que houvesse o autodeclarado desejo de realizá-la. Afinal, como ressalta Coutinho (2019, p. 63), “[...] um elemento constituinte dos preceitos éticos que acompanham a pesquisa com procedimentos metodológicos que gerem dados a partir da relação direta [mesmo de forma virtual!] com o participante é o consentimento”.

A opção de eleger como sujeitos participantes da investigação professoras que atuam nos agrupamentos de creche, responsáveis pelas turmas de Infantil I (formada por crianças de até 1 ano de idade), Infantil II (composta por crianças de 2 anos) e Infantil III (constituída por crianças de 3 anos de idade), decorreu do desejo de analisar as perspectivas de professoras que atuam com as crianças do ingresso à saída da creche, uma vez que é na creche que tem início a educação formal das crianças. É na creche que “tudo começa”.

Em razão desse começo, espera-se que nesse ambiente sejam criadas “[...] as condições externas para esses meninos e meninas terem a possibilidade de colocar à prova aquilo que é do seu desejo interno, ou seja, apreender o mundo” (FOCHI, 2015, p. 49), apreender a natureza. Além disso, presume-se que esse contexto educacional pode e deve “[...] priorizar a dimensão vital de um sujeito [bebês e crianças bem pequenas] que está desejoso por conhecer a si, ao outro e ao mundo” (FOCHI, 2015, p. 50). Dessa forma, pode ser um campo fértil para a aprendizagem de novas “[...] relações humanas, sociais e ambientais [...] e pode ajudar a gerar relacionamentos mais empáticos entre os humanos e o mundo natural” (GADOTTI, 2010, p. 42; 82).

A observância do marco temporal de início de atuação na creche ter sido no máximo o ano de 2010 deveu-se ao fato de constituir-se o primeiro ano de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009c). Considerou-se que, se as profissionais estavam no exercício da docência em turmas de creche, teriam maior possibilidade de terem participado de encontros de formações que com foco no que é determinado por esse documento mandatório.

A necessidade de que as professoras afirmassem planejar e executar práticas pedagógicas que envolvam o “cuidado com a natureza” foi requerida em razão do tema e do objetivo da pesquisa.

Ter formação inicial em Pedagogia foi adotado como critério na seleção das professoras devido ao fato de esta ser uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no seu artigo 62, que define como sendo a formação das professoras para atuarem na EI aquela advinda de nível superior em curso de licenciatura plena<sup>27</sup>. Além disso, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 01/06 (BRASIL, 2006, artigo 2º), definem que a formação do professor para atuar na EI e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) é de responsabilidade do curso de Pedagogia.

Sendo assim, consoante Carneiro (2017, p. 84), supõe-se que o profissional egresso da referida licenciatura “[...] poderá estar melhor preparado [*sic*] para atender as especificidades requeridas para o cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas”.

Ter vínculo efetivo com a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza se justifica pelo fato de que, muito provavelmente, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza tem um maior “compromisso” com o “investimento” em formações continuadas com essas professoras do que com aquelas cujo vínculo é temporário. Todavia, como será trazido no capítulo referente aos resultados e discussões dos dados, esse critério pouco influenciou nas respostas das professoras, uma vez que apenas uma citou exemplos de temas relacionados ao assunto “cuidado com a natureza” que tivessem sido enfocados nos encontros de formações promovidos pela SME.

Embora, inicialmente, houvesse a ideia de que o fato de serem efetivas traria uma baixa probabilidade de acontecer alguma mudança ou remanejamento, do local de trabalho e da turma de atuação da docente participante da pesquisa, isso não foi o que aconteceu, pois, durante a realização desta pesquisa, dias depois das entrevistas, duas professoras (Ar e Água) saíram da instituição focalizada e foram atuar em outras.

A primeira tentativa de compor o grupo de sujeitos que participariam da pesquisa se deu através de mensagens pelo WhatsApp, inicialmente, de forma individual para algumas professoras e coordenadoras que conhecia, por ocasião da rápida experiência profissional que tive nessa rede de ensino, falando um pouco da pesquisa e disponibilizando um *link* de acesso para um formulário eletrônico denominado de “Levantamento de sujeitos para a realização de pesquisa” (Apêndice A), com os critérios de participação e a sondagem do interesse em participar da investigação.

---

<sup>27</sup> A mesma lei admite como formação mínima para o exercício no magistério na EI e nos cinco primeiros anos do EF a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Após a divulgação do formulário também em redes sociais como o Facebook e em grupos virtuais como o do Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC) e do recebimento das primeiras respostas, foi possível perceber que algumas professoras que se declararam interessadas em participar do trabalho não eram compatíveis com todos os critérios adotados para a escolha dos sujeitos.

Contando com a colaboração de coordenadoras de creches, a divulgação do formulário foi intensificada e, no total, 15 professoras preencheram o formulário demonstrando interesse em participar da pesquisa; desse universo, finalmente, três professoras atendiam a todos os critérios e foram escolhidas para participarem da pesquisa. Posteriormente, foram comunicadas, via WhatsApp informado no formulário eletrônico, e, a partir de uma breve conversa que aprofundou um pouco mais a apresentação da pesquisa, ficou acordado que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) seria enviado para elas, também por meio de um *link*, para que fizessem a leitura e o assinassem, reafirmando o desejo de participarem do trabalho.

Assim, três professoras que atuam no segmento creche, respectivamente, nos agrupamentos Infantil I, II e III, como já mencionado, de uma instituição pública no município de Fortaleza, foram os sujeitos desta investigação. Para manter a identidade delas preservadas, foram chamadas de “Ar”, “Água” e “Terra”, tendo como referência os nomes de elementos da natureza, consoante ao que Arantes (2019) diz: “[...] também somos feitos deles”.

A ordem de nomeação se deu da seguinte forma: “Ar”, para a primeira professora entrevistada, que recebeu este nome por apresentar características como leveza e suavidade na fala. A segunda professora participante da pesquisa foi denominada de “Água”, pela fluidez, tranquilidade, espontaneidade e facilidade em responder às perguntas da entrevista. Por fim, a terceira professora foi chamada de “Terra” porque, dentre as colegas entrevistadas, pareceu ser a mais firme em suas respostas, no sentido de ser mais objetiva, sendo perceptível esta característica no tamanho das suas respostas durante a entrevista.

A professora “Ar” tem 44 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em curso noturno, desde o ano de 2001. Segundo ela, na graduação, não cursou nenhuma disciplina relacionada à Educação Ambiental (EA). Não soube apontar o motivo pelo qual esse tipo de disciplina não esteve incluído no currículo de sua graduação em Pedagogia. É também licenciada em Língua Portuguesa, tendo, em 2013, concluído um curso de especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba.

A professora Ar afirmou que já havia participado de curso de formação continuada promovido pela SME de Fortaleza com tema relacionado à EA. Um dos temas abordados foi “[...] *o conhecimento e a curiosidade sobre a natureza*” através de “[...] *conhecimentos teóricos e práticos*”. Inclusive, ressaltou que essa foi a única oportunidade que teve de participar desse tipo de formação. Também, segundo ela, a instituição onde trabalha promoveu a leitura e discussão de pesquisas e estudos em que temas relacionados à EA foram abordados, como “[...] *preservação, respeito, observação, sensações, imaginação, descobertas e a nossa dependência da natureza*”, através de metodologias que envolviam “[...] *leitura e práticas*”.

A referida professora tem 21 anos de magistério e atualmente não desenvolve outra função remunerada. São 19 anos atuando na EI, no segmento creche. Há 16 anos trabalha na rede pública, sempre na função de professora, mas também já atuou em instituição privada, em turmas de EI e de EF.

É importante destacar que, logo após o envio dessas informações, por meio de um questionário, a professora foi lotada em outra instituição de EI, inclusive, em outro bairro da cidade, onde passou a trabalhar com outro agrupamento da EI. Entretanto, informou que está aguardando a finalização da construção de um CEI para em breve voltar a atuar na creche com os bebês.

A docente “Água” tem 55 anos, é formada em Biologia, mas também cursou Pedagogia pela UVA, também no período noturno, e concluiu no ano de 2002. Tem especialização em Ciências Humanas, concluída no ano de 2018. Conforme ela, não cursou nenhuma disciplina no período da graduação em Pedagogia que abordasse temas relacionados à EA e acredita que isso se deu pelo fato de a “grade curricular” do curso não trazer disciplinas que versassem sobre essa área.

Água afirmou que não havia participado de nenhum curso oferecido pela SME de Fortaleza com temas relacionados à EA e não soube dizer os motivos para isso não ter ocorrido. Assim como Ar, a docente Água informou que havia participado de momentos de leitura promovidos pela instituição onde trabalha sobre temas como “[...] *os animais, as plantas, o solo e a água*”.

Segundo ela, não teve oportunidade de participar de curso, palestra ou seminário em outros espaços fora do que foi oferecido na instituição sobre temas relacionados à natureza. A professora “Água” tem 35 anos de magistério, sete dos quais na EI, no agrupamento de creche.

Está há 20 anos atuando na rede pública de educação e, durante todo esse tempo, exerce a função de professora. Trabalha há sete anos no CEI Possibilidade. Já atuou na rede particular de ensino, durante 15 anos, sendo oito anos no EF, também na função de professora. Atualmente, Água só realiza atividade remunerada em instituição de educação no município de Fortaleza. Vale destacar que Água, assim como a professora Ar, depois que participou da pesquisa, foi lotada em outra instituição, cujo agrupamento não foi informado.

A docente “Terra” tem 38 anos, é formada em Pedagogia, em curso diurno, desde o ano de 2014, pela UFC. Em 2019, ela cursou especialização em Psicopedagogia pela Faculdade PLUS. Tem oito anos de experiência no magistério e, durante todo esse período, atuou na EI, mais especificamente, em creche, sempre na função de professora. Nunca atuou em instituição privada. Na creche onde hoje trabalha, está há seis anos, sendo cinco desses no agrupamento do Infantil III.

Segundo ela, não cursou nenhuma disciplina de EA durante o período de graduação. Também afirmou que não havia participado ainda de nenhuma formação continuada promovida pela SME de Fortaleza com temas relacionados à EA, nem pela instituição onde trabalha.

### **3.4 As técnicas de geração e de registro de dados**

Como já referido, esta pesquisa utilizou de uma metodologia inspirada na *netnografia*. Nessa abordagem, a técnica de construção de dados “[...] está interligada com a interação eletrônica participativa e com a contínua análise de dados” (KOZINETTS, 2014, p. 112). Sendo assim, sua principal estratégia de produção de dados foi a entrevista individual e *on-line*. A entrevista, diferentemente da observação, tem características singulares. De acordo com Passos *et al.* (2018, p. 281): “[...] a entrevista está interessada na experiência vivida por alguém; a ela, não basta observar a ação realizada ou os resultados obtidos: é preciso consultar aquele que age para que seja efetivamente possível formular alguma compreensão acerca da ação”.

Para a entrevista, a linguagem – verbal e não verbal – é um elemento fundamental, assim como são importantes os relatos de memórias e das ideias dos entrevistados. Por outro lado, como lembra Maia (2020, p. 16), o pesquisador não deve ignorar que “[...] os testemunhos/relatos obtidos por meio de entrevistas são o que as pessoas dizem que sentem, fazem, pensam... (não exatamente o que sentem, fazem ou pensam)”. Especificamente, no formato *on-line*:

[...] a entrevista pode ser baseada em grupo ou individual, formal ou informal, estruturada ou não estruturada. Você também tem de escolher entre os múltiplos formatos para realizar a entrevista. Um website ou blog da pesquisa podem ser usados para alcançar possíveis participantes. Outros fóruns possíveis que podem prestar-se a entrevistas online seriam websites de redes sociais, salas e áreas de bate-papo e mundos virtuais. (KOZINETS, 2014, p. 106).

Considerando que, em consequência do contexto pandêmico decorrente do coronavírus, o processo de construção de dados desta pesquisa foi inspirado na *netnografia*, é importante destacar aqui algumas características do aludido processo nessa forma de “fazer” pesquisa. Para a geração de dados, há, pelo menos, três maneiras eficazes nesse tipo de metodologia, segundo Amaral, Natal e Viana (2008, p. 38):

A primeira são os dados coletados e copiados diretamente dos membros das comunidades on-line de interesse, onde, devido ao grande número de informações coletadas e às dúvidas que estas possam causar, é prudente o pesquisador se utilizar de vários tipos de filtros para que sobrem apenas informações de relevância para o contorno da pesquisa. A segunda coleta refere-se às informações que o pesquisador observou das práticas comunicacionais dos membros das comunidades, das interações, simbologias e de sua própria participação. A terceira, finalmente, são os dados levantados em entrevistas com os indivíduos, através da troca de e-mails ou em conversas em chats, mensagens instantâneas ou outras ferramentas.

Portanto, essa terceira maneira de construir os dados, através da entrevista, foi a utilizada nesta pesquisa. Foram realizadas individualmente, através de conversas empreendidas pela plataforma Google Meet, com duração média de uma hora cada uma. Ainda de acordo com Amaral, Natal e Viana (2008, p. 36), na *netnografia*, “[...] os dados são levantados em entrevistas com os indivíduos, através da troca de e-mails ou em conversas em chats, mensagens instantâneas ou outras ferramentas”.

É oportuno ressaltar que as entrevistas *on-line* guardam semelhanças com as entrevistas presenciais:

Entrevistas online têm muito em comum com entrevistas em geral. Elas envolvem abordar formalmente um participante, sugerir uma entrevista e conduzir uma conversa a partir do enquadramento de uma entrevista, onde a função do pesquisador é basicamente a de fazer perguntas (ver Gubrium e Holstein, 2001). [...] a entrevista online está intimamente relacionada com o levantamento de dados online. Pense em um levantamento aberto realizado por meio de algum meio online sincrônico, tal como uma janela ou sala de bate-papo, ou mesmo um programa audiovisual. A abordagem de entrevista ‘longa’ ou ‘em profundidade’ descrita por Grant Mc Cracken (1988) é a técnica preferencial. Essa abordagem requer um investimento considerável de tempo e assim impõe algumas demandas reais ao participante entrevistado. Ela também requer aguçada acuidade do pesquisador, uma habilidade que requer alguma prática para se desenvolver. Ela se inicia com uma série de questões extensivas que ajudam a situar o entrevistado em seu ambiente sociocultural e depois se estreita para preocupações mais focais de sua pesquisa. Como nas entrevistas em pessoa, o calibre das perguntas e a natureza da interação determinarão a qualidade da resposta do participante. Ao longo de toda a entrevista em profundidade, o entrevistador está sondando e fazendo perguntas de

esclarecimento, construindo empatia, esperando genuína revelação e mantendo-se receptivo a transições e elaborações interessantes. (KOZINETS, 2014, p. 106-107).

Conforme ressaltado por Kozinets (2014), a qualidade das perguntas pode influenciar nas respostas dos entrevistados. No roteiro utilizado nesta pesquisa, pelo menos duas perguntas poderiam ter sido refeitas, mas, como somente depois da primeira entrevista isso foi observado e pelo desejo que todas as professoras respondessem exatamente às mesmas perguntas, não houve alteração.

Mesmo sentindo a necessidade de reelaborar duas perguntas, no final das entrevistas foi possível perceber que, embora parecessem repetidas, mantê-las no roteiro ajudou com que as professoras trouxessem informações, inclusive, bem importantes sobre suas práticas. Kozinets (2014, p. 106) também indica uma diferença entre a entrevista *on-line* e a presencial:

A única diferença entre uma entrevista online e uma entrevista face a face é que aquela ocorre com a mediação de algum aparelho tecnológico. O que, contudo, é uma grande diferença. No mundo físico, o tópico da entrevista está tão entrelaçado com a conduta da etnografia que os dois são praticamente inseparáveis. Assim é também com a netnografia e a entrevista online. A entrevista online tornou-se o principal elemento da pesquisa netnográfica, presente como parte do método desde os primeiros trabalhos nesse campo.

O autor suprarreferido resalta que a única diferença entre a entrevista *on-line* e a entrevista face a face é a mediação de um aparelho tecnológico, entretanto, só isso pode alterar a qualidade da participação das entrevistadas, como estendendo ou reduzindo os seus tempos de fala, por não se sentirem tão à vontade falando de frente para um equipamento eletrônico.

As entrevistas com as três professoras aconteceram em dias diferentes nos meses de outubro e novembro de 2021. Foram agendadas para um dia que fosse favorável para todas. Inclusive, as profissionais, gentilmente, aceitaram marcar as entrevistas em um dia que era feriado para aproveitar o tempo livre que tinham, o que pareceu demonstrar bastante compromisso em responder às várias perguntas contidas no roteiro utilizado para esta atividade.

A primeira entrevista foi realizada com a professora Ar, no turno da tarde, no dia 11 de outubro de 2021, e teve duração de 1 hora e 5 minutos. Foi possível fazer toda a entrevista sem interrupção. Já a segunda entrevista ocorreu na tarde do dia 15 de outubro de 2021, com a professora Água, e teve a duração total de 1 hora e 13 segundos. A terceira entrevista, com a professora Terra, teve início no mesmo dia, 15 de outubro de 2021, mas teve de ser interrompida porque a docente, que já havia informado que talvez sua filha pudesse acordar, parou a entrevista para cuidar dela.

Depois, quando houve uma data favorável para ambas, ocorreu outro encontro virtual, no dia nove de novembro de 2021, com duração de 24 minutos e 11 segundos e a entrevista foi finalizada.

Como já referido, as entrevistas foram relativamente longas, sobretudo, com as professoras Ar e Água, pois elas demonstraram mais interesse em falar ou se sentiram mais à vontade diante do “aparelho tecnológico” e trouxeram respostas mais extensas. As transcrições das falas confirmaram a extensão das respostas, longas e cheias de detalhes, com informações relevantes.

Já a professora Terra optou por trazer respostas mais objetivas, inclusive, quando era solicitada a explicar com um pouco mais de detalhes, para que sua ideia se tornasse mais clara e houvesse maior compreensão de sua resposta, por duas vezes ela falou: “*Acho até que já respondi*”. Quando acreditava que não estava sendo clara nas suas respostas, também dizia: “*Nem sei se estou conseguindo responder*”.

Logo depois da primeira entrevista, foi observado que a professora parecia bem à vontade para falar. Antes de seu início, foram realizadas conversas informais e trocas de informações sobre a pesquisa. O mesmo procedimento foi adotado nas demais entrevistas.

Existem algumas vantagens da pesquisa com entrevistas *on-line*, conforme Kozinets (2014, p. 50): “[...] muitas das vantagens das entrevistas online também podem estar ligadas ao fato de que os dados são oriundos de diários ou registros eletrônicos”. Outras vantagens da entrevista *on-line*, segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 961), são:

[...] maior abrangência geográfica, com inclusão de pessoas de diferentes locais; economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia.

Dentre os desafios desse tipo de entrevista, pode-se destacar o cuidado que se tem que ter com a duração, pois, segundo os supramencionados autores (2020, p. 963), “[...] o uso das TICs [Tecnologias da Informação e Comunicação] pode causar mais fadiga aos participantes, em comparação à coleta de dados face a face”. O enfrentamento dessa dificuldade foi realizado situando as professoras quanto ao tempo da entrevista, avisando-lhes quantas perguntas ainda faltavam e não refazendo as perguntas consideradas como respondidas; apenas lhes pedindo uma ou outra informação que pudesse acrescentar algo às respostas já dadas.

Logo no primeiro contato por mensagens via WhatsApp, às professoras foi perguntado se era possível a realização das entrevistas por meio da plataforma digital Google

Meet. Como elas já tinham sinalizado que essa ferramenta era utilizada para realizar encontros virtuais com as crianças, portanto, já tinham familiaridade com esse recurso tecnológico, ele foi utilizado por ocasião das entrevistas.

O *link* para acesso ao Google Meet foi enviado para as entrevistadas no horário agendado. Também a internet de todas as participantes não oscilou nem foi perdida a conexão durante os momentos das entrevistas, o que foi muito favorável. Inclusive, esse é outro ponto destacado por Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 963) como sendo um desafio desse tipo de entrevista: “A segurança da rede de Internet e dos equipamentos (celular, computador, câmera, microfone e fone de ouvido), além de ambiente privativo e silencioso, em que seja possível assegurar o mínimo de interrupções, o que vale tanto para o pesquisador quanto para o participante”.

Foi possível perceber, como já assinalado, o compromisso das professoras participantes da pesquisa através da escolha e preparação dos lugares onde se sentaram durante a realização da entrevista. Tiveram a preocupação de escolher ambientes silenciosos, não tendo havido interferências por barulho, por exemplo, o que também ajudou bastante na realização da atividade.

As entrevistas foram gravadas com a autorização prévia das entrevistadas. À época, a plataforma Google Meet ainda permitia a gravação gratuita dos eventos com a utilização de *e-mails* institucionais, o que também contribuiu para que nenhuma fala fosse perdida e facilitou muito os momentos posteriores das transcrições de falas.

O uso do Google Meet ocorreu por ser considerada uma plataforma relativamente segura, uma vez que o *link* de acesso à sala virtual pode ser disponibilizado apenas para cada entrevistada, sem interferências de terceiros.

As entrevistas, como já referido, foram subsidiadas por um roteiro (Apêndice C) com perguntas organizadas em dois grandes eixos: compreensão das professoras que atuam em turmas de creches sobre “cuidado com a natureza” e práticas pedagógicas realizadas por professoras de creche a partir da sua compreensão de cuidado com a natureza.

Sobre uma das categorias principais do trabalho – cuidado com a natureza –, foram realizadas cinco perguntas centrais, além de seus desmembramentos (o que é entendido por cuidado com a natureza, se já ouviram falar sobre cuidado com a natureza, em quais ocasiões, sobre o que foi falado, as percepções sobre a colaboração das pessoas nos dias de hoje sobre o cuidado com a natureza, onde consideram que a colaboração tem se dado e de que forma e se tem alcançado objetivos e por quais motivos).

Também foi perguntado se elas já haviam lido algum texto sobre cuidado com a natureza e com quais objetivos; caso não tivessem feito, foram perguntadas por quais motivos não haviam feito e o que elas achavam ser o papel da professora de creche com relação ao cuidado com a natureza e o porquê.

No que se refere à importância do uso de roteiros em entrevistas na pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 36) advertem:

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes.

Tendo em vista as sugestões de Lüdke e André (1986) no roteiro de perguntas, a entrevista virtual indagou primeiramente sobre a compreensão das professoras acerca do tema cuidado com a natureza e, somente depois, como o tema se faz presente nas práticas desenvolvidas com os bebês e as crianças bem pequenas.

Não obstante às considerações das autoras supraditas, Duarte (2002, p. 150) ressalta a necessidade de flexibilidade e revisão constante do roteiro de entrevista, que passa a ter maior sentido quando “ganha vida”, deixando de ser apenas “papel” e/ou “arquivo” registrado/salvo no computador do pesquisador:

Muitos problemas podem ser identificados no roteiro das entrevistas quando elas saem do papel (ou do computador) e ganham significado na interação entrevistador/entrevistado. Por essa razão, este deve ser um instrumento flexível para orientar a condução da entrevista e precisa ser periodicamente revisto para que se possa avaliar se ainda atende os objetivos definidos para aquela investigação.

A opção de usar um roteiro que subsidiasse as entrevistas derivou, portanto, do fato de acreditar que esse instrumento pode favorecer a condução da entrevista e auxiliar a memória, não permitindo que fosse “esquecida” nenhuma pergunta pertinente à consecução dos objetivos da investigação.

Todavia, no decorrer das entrevistas, foram incluídas ainda algumas perguntas que não faziam parte do roteiro, porque havia surgido a curiosidade de saber, por exemplo, se as professoras tinham conhecimento se algum familiar ou responsável pelas crianças trabalhava com reciclagem. Nenhuma das docentes declarou saber sobre esse assunto. A professora Água justificou esse “desconhecimento” com o argumento de que, como estavam seguindo os

protocolos sanitários para evitar a contaminação pela Covid-19, praticamente, os pais não entravam na instituição e elas não estavam tendo ainda tanto contato com eles.

Referente ao registro de dados gerados por meio de entrevistas, Lüdke e André (1986, p. 32) tecem as seguintes recomendações:

A forma de registrar os dados também pode variar muito, dependendo da situação específica de observação. Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais.

O registro do dia, hora, local e horário em que as entrevistas *on-line* ocorreram foi facilitado pela plataforma utilizada, que “fazia” tudo em tempo real, conforme enfatiza Kozinets (2014). Apesar de reconhecer a importância das anotações, praticamente não foram feitas anotações em papel; o foco era escutar atentamente o que as professoras falavam.

O fato de gravar as entrevistas foi bem importante, e isso favoreceu muito as transcrições e as posteriores análises, pois foi possível voltar várias vezes a gravação e escutar novamente o que as docentes tinham falado.

Por várias vezes, foi feito o uso de fone de ouvido para ouvir as falas das entrevistadas, sobretudo, quando não ficavam muito claros os trechos das falas, e isso colaborou com a boa qualidade das transcrições, tornando-as mais fiéis ao que tinha sido realmente falado.

Para as transcrições, foram usados, em média, três dias para suas finalizações. Todas foram feitas com bastante calma. À medida que foram sendo feitas, foram salvas em arquivos do programa Word e enviadas para *e-mails* e *pendrives*, por medida de segurança. Depois de transcrever todas as falas, elas foram destacadas em cores distintas. As falas da professora Ar foram destacadas na cor verde; na cor azul-piscina, as falas da professora Água; e, em *pink*, as falas da professora Terra.

Posteriormente, foram feitas aproximações entre os trechos de todas as três entrevistadas por ordem de perguntas, colocando uma abaixo da outra de acordo com a pergunta. Na sequência, foram destacados os trechos de cada fala considerados mais pertinentes para a pesquisa. Com o recurso de comentários em balões possibilitado pela função de revisão do Word, foram escritas as primeiras anotações sobre cada trecho destacado, o que deu início ao processo mais formal de análise de dados<sup>28</sup>, que, no caso da

---

<sup>28</sup> O uso do adjetivo “formais” refere-se ao processo de análise empreendido no final da construção dos dados. Nesse sentido, corrobora com a afirmação de Andrade (2007, p. 75), de que, “[...] conforme as características da abordagem qualitativa [...], análises e interpretações não se constituem em momentos estanques, condicionadas ao término da coleta de dados e posterior categorização dos mesmos [*sic*]. Pelo contrário,

pesquisa qualitativa, tem início, de forma ainda não sistematizada, no decorrer da pesquisa, não se inicia apenas no seu final.

Além da entrevista com cada professora, também foi feito o preenchimento de um questionário para ajudar na complementação de produção dos dados. Inicialmente, o questionário foi digitalizado, tendo sido disponibilizado o *link* de acesso para o seu preenchimento virtual. Apenas uma das três professoras informou que não estava conseguindo, por ter enfrentado dificuldade no acesso a esse instrumento de forma integral.

Embora esse instrumento não parecesse ser tão complicado de ser respondido devido ao fato de constar nele apenas questões pessoais, uma dificuldade encontrada ao longo do processo de escrita deste trabalho foi para a devolução dos questionários preenchidos pelas professoras. A partir da demora do retorno das respostas dos questionários, foi considerado importante lembrar, mais uma vez, às professoras de que, caso não quisessem mais participar da pesquisa, bastaria comunicar a sua desistência. Somente depois de algumas insistências por meio de mensagens e de visitas à instituição com o instrumento impresso, foi que as professoras enviaram os questionários, via WhatsApp, com as suas respostas.

As perguntas de cunho mais pessoal e profissional, relacionadas à idade, endereço e formação, foram acessadas por meio de instrumento de construção de dados, o questionário (Apêndice C).

### **3.5 Procedimentos formais de análises de dados**

Para a análise dos dados construídos com os instrumentos descritos no subtópico 3.4 deste capítulo, foram adotados os procedimentos descritos a seguir.

Segundo Guerra (2014, p. 36), “[...] em primeiro lugar, é preciso ressaltar que todo material coletado nas pesquisas qualitativas deve ser primeiro preparado para que possa ser analisado”. Por isso, o primeiro procedimento utilizado para a análise dos dados foi a transcrição das falas. Ainda de acordo com Guerra (2014, p. 36-37), existem algumas etapas que antecedem a análise dos materiais construídos, dentre essas etapas estão: “Transcrição de materiais gravados”, “organização do material”, “registro do comentário anotado pelo pesquisador durante a coleta de dados, seja ela entrevista, observação etc.”, e, “após organização preliminar do material, separar o que será relevante para a análise”.

---

estão presentes desde o início da investigação, com vistas a possibilitar, inclusive, a constante reavaliação dos referenciais adotados”.

Ao final da realização das três entrevistas, foram feitas as transcrições na mesma ordem em que ocorreram as entrevistas, com o uso do programa Word para a digitalização das falas. Nesse ínterim, à medida que havia a necessidade de escutar algum trecho de fala novamente, voltava-se à transcrição. Isso só foi possível devido ao registro em áudio e vídeo possibilitado pela plataforma digital utilizada para desenvolver as entrevistas.

As entrevistas foram analisadas, inicialmente, de maneira individual, uma depois da outra, na mesma ordem em que foram realizadas. Também depois foram destacados os pontos comuns e divergentes apresentados nas falas das entrevistadas a partir de cada pergunta.

Depois foram feitas aproximações entre os trechos de todas as três entrevistadas por ordem de perguntas, colocando uma abaixo da outra de acordo com a pergunta. Na sequência, foram destacados os trechos de cada fala considerados mais pertinentes para a pesquisa.

### 3.6 Questões éticas da pesquisa

Em uma pesquisa que envolve a relação de pesquisador com sujeitos, tem-se que ter bastante cuidado e respeito. Afinal, como adverte Gatti (2019, p. 35, grifou-se):

[...] as pessoas que serão os interlocutores na pesquisa, em modo presencial (em entrevistas, observações, situações grupais, ou outros meios propostos para investigação da problemática) ou por meios a distância (telefone, meios de internet, vídeos, chats, questionários **online**, etc.) merecem ser tratadas com muito cuidado, sensibilidade e respeito. Isso implica cuidados especiais com os comportamentos por parte do pesquisador na coleta de informações, nas formas de abordagem, nas formas de expressão e comunicação, no uso de palavras, nas atitudes e nas expressões corporais. É necessário considerar os efeitos possíveis dessa interlocução com as pessoas que contribuem com a pesquisa, situação em que, quer queira, quer não, o pesquisador é detentor de uma posição diferenciada.

Antes mesmo da realização das entrevistas, as professoras tiveram acesso ao TCLE (Apêndice A) e lhes foi solicitado, como já informado, que fizessem uma leitura atenta desse documento antes de decidirem participar ou não da pesquisa e o assinassem como forma de autorizar o uso das informações obtidas junto a elas, sendo-lhes assegurado que suas identidades seriam preservadas. Conforme Coutinho (2019, p. 63):

A identificação da necessidade de anuência por meio do consentimento ou assentimento exige que se criem meios que assegurem que o participante seja devidamente informado sobre o objetivo do estudo, por que e como participará, como e onde os resultados serão tornados públicos e como será o processo de devolutiva dos achados da pesquisa.

É importante destacar que, no TCLE que se encontra no Apêndice A deste trabalho, são descritos o objetivo do trabalho e a forma de participação dos sujeitos. Também

é esclarecido no TCLE que as participantes poderiam desistir de participarem da pesquisa a qualquer momento, como orienta Coutinho (2019, p. 64): “[...] o pesquisador deve explicitar, sempre que necessário, que os sujeitos podem declinar da participação a qualquer momento, sem que haja consequências adversas provenientes dessa decisão”.

Uma das formas possíveis de cuidar, respeitar os participantes e não identificar a sua identidade é através da substituição dos nomes reais dos sujeitos envolvidos na pesquisa por nomes fictícios. Foi isso o que se deu nesta pesquisa, conforme informado na seção 3.3 deste capítulo. Os nomes atribuídos às docentes tiveram como inspiração elementos da natureza (“Ar”, “Água” e “Terra”). Isso foi importante para que elas não sejam identificadas, garantindo a sua integridade e anonimato. O nome fictício atribuído à instituição a que eram vinculadas as professoras participantes da pesquisa, conforme já citado, foi “Possibilidade”.

## 4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CRECHE: EM FOCO O CUIDADO COM A NATUREZA NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

Este capítulo traz as análises das entrevistas realizadas com três professoras de creche para tentar entender a sua compreensão sobre o cuidado com a natureza e como este tema se faz presente em suas práticas pedagógicas que dizem fazer com bebês e crianças bem pequenas.

Este trabalho parte de duas categorias centrais, sendo a primeira “**o cuidado com a natureza**” e a segunda, “**as práticas pedagógicas na creche**”. Dessa forma, este capítulo se organiza em duas seções, cada uma enfocando as categorias supramencionadas.

### 4.1 O cuidado com a natureza

Quando indagadas sobre **o que entendiam por cuidado com a natureza**, as professoras deram respostas que se complementam. A exemplo disso, a docente Ar respondeu: “[...] *tem que partir da consciência, né? Da consciência que a gente tem que começar a cultivar, estimular essa consciência de natureza, de cuidado, de ambiente, o respeito*”.

É importante destacar que consciência é entendido neste trabalho como sendo “[...] dar-se conta de algo”, segundo Vygotsky (1991, p. 50); e perceber algo que antes não percebia não ocorre de forma espontânea; são necessárias interações com contextos que favoreçam para que isso ocorra. Quando a professora Ar fala de consciência pela natureza, parece referir-se a um lugar, porém, também cita que não necessariamente se restringe ao ambiente natural: “*Eu acho que a partir da consciência e do respeito que a gente deve ter com o lugar, o meio onde a gente vive, seja esse meio ambiente natural ou não, né?*”.

Embora ela demonstre compreender que o meio ambiente é composto por elementos naturais e não naturais, ela indica entender natureza como “lugar”, o que contradiz a argumentação de que “[...] qualquer proposta de definição de meio ambiente deverá considerar a complexidade que o tema envolve” (SANTOS; IMBERNÓN, 2014, p. 153).

Cuidado com a natureza, neste trabalho, é entendido, principalmente, como já enfatizado no capítulo teórico, à luz das ideias de Boff (2019). Para esse autor, o cuidado inclui um:

[...] conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação de seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras

gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões. (BOFF, 2019, p. 11).

Sendo assim, expressões como “consciência”, “respeito” e “ambiente”, que foram usadas pela professora Ar, relacionam-se a “processos”, “atendimento das necessidades à existência e à reprodução da vida”, “Mãe Terra” e “ecossistemas”.

O cuidado (com a natureza), o respeito e a conservação, segundo Ar, todos os seres humanos sempre devem ter para que possam “[...] *passar isso para os pequenininhos*”. Essa fala da professora Ar indica uma compreensão de uma educação que “passa” informação, que ensina comportamentos sem questionar as ações, portanto, relaciona-se com “[...] a tradição escolar vivida [sobretudo] no Ensino Fundamental que define o ensino como transmissão do professor para o aluno, e não como um processo interativo em que o aluno tem parte ativa” (CEARÁ, 2011, p. 23).

Já para a professora Água, cuidado com a natureza é “uma forma de educar” as crianças. Para ela, esse tema parece ser algo recente, mais fomentado na geração atual, pois: “[...] *na minha educação, nós não tínhamos isso [...] essa perspectiva, essa visão*”.

De fato, na concepção de Boff (2019), nunca se falou tanto nesses assuntos (cuidado, natureza) como na atualidade, em quase todas as áreas do conhecimento e por quase todas as pessoas. Contudo, olhando os documentos da área ambiental, pode-se perceber que, há pelo menos uns 30 anos, as problemáticas em torno da preservação da natureza já vêm sendo motivo de discussão entre os estudiosos.

Ela relatou que na educação a que teve acesso, quando criança, não tinha o exemplo dos pais de como descartar um lixo da maneira que hoje a sociedade, de uma maneira geral, diz ser o mais adequado: “*Meus pais jogavam lixo pela janela do carro; eu via isso [como] uma prática normal*”. Considerando que o primeiro local onde a criança inicia a sua educação é em casa, com a família e/ou seus responsáveis, possivelmente, os pais da professora Água, por não terem, na infância, uma educação “[...] politizada e crítica diante das questões que envolvem a vida humana” (MACHADO; GARRAFA, 2020, p. 264), como é essa questão do lixo produzido pelo próprio ser humano, ensinaram-lhe o que haviam aprendido, informalmente, com a família, os colegas, a mídia: lixo se joga na rua.

Caso esse tipo de discussão não esteja presente nos momentos de formação continuada de professores, tanto nos espaços formais de ensino como nas interações sociais que estabelecem e nos currículos dos cursos de Pedagogia, que formam professores para o exercício da docência na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental

(EF), as crianças de agora e as futuras gerações também não estarão preocupadas com as questões envolvendo problemáticas ambientais e voltadas para o cuidado com a natureza.

Para a professora Água, o “cuidado com o meio ambiente, com a natureza, o respeito que nós devemos ter” é fruto da “Educação, da informação”.

A professora Água, assim como a professora Ar, traz a ideia de respeito que devemos ter com a natureza, todavia, ela também não se reconhece como parte integrante da natureza. Esta pesquisa parte do pressuposto de que, para ensinar as crianças a cuidarem da natureza, as professoras precisam se perceber como parte integrante dela, pois acredita-se que há uma relação entre ter a consciência de ser parte da natureza e cuidar dela, somente assim acredita-se que haverá chances de construir relações mais profundas, inclusive de cuidado, preservação. Também não se perceber como natureza faz parte de um pensamento muito difundido no sistema capitalista, pois entende a natureza como “fonte de recurso” (TIRIBA, 2018, p. 21), e essa passa a ter a finalidade de servir como matéria-prima para a produção de bens materiais.

Segundo Rocanglio (2009 *apud* SANTOS; IMBERNÓN, 2014, p. 153):

[...] a ideia de natureza se revela como sendo produto de uma construção histórico-social que está intimamente relacionada a um conjunto de significações decorrentes da classe social a que as pessoas pertencem, sua formação e atividade profissional, seu poder de decisão e intervenções no meio físico-material, aos interesses e às finalidades que, no tempo e no espaço, influenciam seu contato e relação com a natureza.

A forma como a professora Água entende que as crianças podem aprender sobre o cuidado com a natureza também é demonstrada como sendo algo que deve ser “passado”, dito em forma de discurso para as crianças: “*A gente procura passar isso para as crianças. Lixo é no lixo, não devemos agredir a natureza*”. É importante dizer que na EI as crianças aprendem a partir das experiências de interações e brincadeiras que lhes são propostas dentro das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009c, artigo 9º). Portanto, é fundamental que a educação oferecida para as crianças não foque práticas isoladas, elas precisam de uma educação capaz de ensinar sobre “[...] a complexidade da temática ambiental e os impactos que os atos praticados pela espécie humana têm causado em todo o globo”, como apontam Machado e Garrafa (2020, p. 272).

É importante afirmar que os bebês e as crianças bem pequenas constroem suas aprendizagens de forma integral, ou seja, se relacionando “de corpo inteiro” com o conhecimento, interagindo e estabelecendo compreensão sobre a natureza, e não apenas pelo discurso (TIRIBA, 2018, p. 172). Nessa perspectiva, faz-se necessário, pois, repensar a compreensão do trabalho com bebês e crianças pequenas através do “transmitir conhecimento”, como essas duas professoras acreditam, visto que, para as crianças cuidarem

da natureza, será necessário permitir “[...] a experimentação, a descoberta, a autonomia, a interação e a brincadeira” (MARTINS FILHO; SCHIMITT, 2017, p. 130), por exemplo, nos espaços externos da instituição.

Embora a professora Água tenha dito: “[...] não tive essa perspectiva [de cuidado com a natureza] em termo de Educação”, ou seja, ela não teve oportunidade de vivenciar práticas educativas formais que contribuíssem para a compreensão de como se deve cuidar da natureza, ela afirma que aprendeu a fazer isso: “[...] me apropriando com o decorrer do tempo, estudando”. Ela parece acreditar muito nessa forma de aprender e ensinar através da transmissão, dando a entender isso quando complementa: “[...] daí a importância da gente passar isso para as crianças”.

Cabe à professora de EI propor experiências envolvendo esse tema e outros que os bebês e as crianças podem e têm direito de aprender. E essas experiências devem ser vividas, sentidas, experimentadas com o corpo inteiro e que professoras e professores reconheçam que: “[...] para aprender é preciso que as necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas onde estão inseridas, ou por aquelas pelas quais estão sendo desafiadas” (BRASIL, 2009d, p. 51).

Ainda sobre essa concepção de educação que se baseia na cultura do “repasso”, vale salientar que ela traz resquícios das pedagogias transmissivas apontadas por Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007). Diferentemente do que orientam diversos documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009c), essas pedagogias têm como alicerce uma “[...] imagem da criança “[...] como é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 8).

Trabalhando isoladamente, sem a supervisão de uma coordenadora pedagógica, sem momentos de trocas, leituras e discussões com seus pares, sem oportunidades de ver suas concepções questionadas, o trabalho das professoras acontece em um “[...] arquipélago de solidão” (KOBELINSK, 2020, p. 8), o que corrobora para que os paradigmas das pedagogias transmissivas perpetuem-se, por isso também é tão relevante a professora ter a oportunidade de participar de encontros formativos com seus pares.

Somada à imagem de criança suprarreferida nas aludidas pedagogias, o currículo é concebido como “[...] um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja

transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura, e de cada indivíduo nessa cultura” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 8).

Nessa forma de compreender o que é currículo, o que e para que ensinar, contrário ao que preconiza Ceará (2019, p. 112), “[...] promoção de experiências diversificadas de aprendizagem dos bebês às crianças, superando pedagogias de natureza transmissiva que não abrem espaço para a diversidade da experiência humana”, a preocupação com a aprendizagem do cuidado com a natureza pelas crianças pouco ou nada contribui para a sua sobrevivência.

A professora Terra sorriu ao ser perguntada sobre o que entende por cuidado com natureza, demonstrando surpresa com o teor da pergunta: *“Eita! Eu acho que é uma questão muito necessária, né?”*. Segundo ela, é uma questão *“[...] sempre, sempre foi e sempre será tão necessária [...], uma questão de cuidado com a vida, de preservação da vida, com a vida de uma maneira geral [...] esse tema está presente em nossas vidas”*. Acrescenta ainda: *“[...] até trabalhei durante o período remoto com a parceria da outra professora [...] sobre meio ambiente”*.

De fato, fazem-se necessárias discussões atuais sobre questões envolvendo o cuidado com a natureza, porque o planeta demonstra sinais de esgotamento diante de todas as ações humanas, também por isso dizer respeito à sobrevivência humana e de outros seres. Muito embora, como já aponta Carvalho (2008, p. 18), “[...] parece ser o caso da construção social contemporânea do cuidado para com a natureza. Essa crença alimenta a utopia de uma relação simétrica entre os interesses das sociedades e os processos da natureza”.

Assim como a professora Água, Terra compreende que a natureza é o mesmo que meio ambiente, uma vez que tinha sido perguntada sobre sua compreensão sobre cuidado com a natureza e fez referência a meio ambiente em sua resposta. Isso é emblemático da frágil formação inicial e continuada destinada às professoras que atuam na EI, processos que não têm contribuído para a formação de “[...] professoras de educação infantil comprometidas com o meio ambiente” (GARCIA; CRUZ, 2022, p. 99).

Embora estejam relacionados, meio ambiente e natureza não são entendidos como sinônimos nesta dissertação. Meio ambiente aqui, semelhante ao posicionamento de Reigota (2017, p. 24-25), é concebido como: “[...] um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade”.

Para a professora Terra, esse “[...] tema [cuidado com a natureza] *está presente em nossas vidas e o quanto as crianças se envolvem, o quanto que as famílias se envolveram*”. Ela

indica que sua compreensão de “[...] *cuidado com a natureza é uma questão de cuidar de si, é sobre o futuro, é sobre o agora*”. Mesmo com a exclusão do cuidado com o outro, aqui a docente se remete a cuidado com a natureza com um discurso que, em parte, se aproxima da ideia de Boff (2019, p. 11): “[cuidar da natureza significa] possibilitar a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras gerações”.

Para a professora Terra, não há como se pensar o futuro sem levar em consideração um “[...] *cuidar desse agora*”. De fato, tem sentido essa preocupação de Terra, pois, segundo Machado e Garrafa (2020, p. 268), “[...] o futuro da vida planetária depende também da preservação dos recursos naturais [...]” e, se esses são usados sem nenhuma consciência de sua finitude, então não haverá meio de sobrevivência de vida no planeta. Por isso é tão urgente trazer esse tipo de discussão para o campo da Educação e, notadamente, para as experiências com as crianças nos contextos das instituições de EI.

Para Terra, “as vivências” envolvendo esse tema [cuidado com a natureza] “[...] *são sempre muito ricas, as crianças se envolvem; é uma questão de saúde*”. Para ela, natureza parece ser algo capaz de proporcionar bem-estar e saúde. Ao mesmo tempo que ela indica que, o cuidar da natureza, ação tida como o ato de contemplar, também resulta em cuidar de si e do outro. “[...] *nós, quando estamos em meio à natureza, a gente não tá fazendo nada; basta, não precisa fazer nada, você só vai pro canto, seja uma praia, um parque, ela é terapêutica. Então é uma questão de saúde no geral; é uma questão de cuidado de si, do outro*” (PROFESSORA TERRA, 2021).

A visão de natureza como “terapêutica”, como falou a professora Terra, aproxima-se do que Peixoto (2008, p. 57; 60) trouxe de reflexão em seu trabalho quando aponta a “[...] natureza como espetáculo e o ser humano é o espectador”, ou como um “[...] verdadeiro santuário buscando paz de espírito”. Para esse estudioso, a natureza é vista como um: “[...] paraíso perdido, o jardim do Éden do Antigo Testamento da Bíblia do Cristianismo. De onde Adão e Eva foram expulsos. Assim, há uma projeção na natureza desse paraíso perdido, fazendo com que haja uma apreciação e valorização da natureza por sua beleza” (PEIXOTO, 2008, p. 57).

Também há autores, como Tiriba e Profice (2019, p. 8), que abordam a relação entre natureza e ser humano, atribuindo à primeira o poder de atrair, se assim homens e mulheres se permitirem, pelo que é vivo e das consequências benéficas disso: “[...] o efeito positivo da natureza e do verde sobre a recuperação de pacientes em contextos de saúde (TIDBALL, 2012; ULRICH, 1984) e sobre o bem-estar e o desenvolvimento emocional e

cognitivo das crianças (KAHN JR., 1997; KAPLAN; KAPLAN, 1989; KELLERT, 1993; PROFICE, 2016; WELLS, 2000)”.

É oportuno lembrar que o acesso às práticas das professoras entrevistadas não foi possível, dado o contexto pandêmico já referido. Nesse sentido, suas falas tanto podem expressar o que de fato elas pensam, as professoras que de fato são, como também aquilo que gostariam de pensar, as professoras que gostariam de ser, como assevera Goffman (1995, p. 12): “[...] todo homem está sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel... É nesses papéis que nos conhecemos um aos outros; é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmo”. Destarte, “[...] quando um indivíduo se apresenta diante de outros, terá muitos motivos para controlar a impressão que estes recebem da situação” (GOFFMAN, 1995, p. 23).

Ao serem indagadas se já tinham ouvido **falar sobre o cuidado com a natureza e em quais ocasiões**, foi respondido pela professora Ar que, pelo fato de ser docente e lidar com as crianças: “[...] *a gente sempre escuta isso no nosso meio, no nosso trabalho, na nossa função*”. De fato, é papel da professora ensinar às crianças a cuidar da natureza, como ela acrescentou: “[...] *um tema que realmente não tem como fugir dele, não, porque ele tá incluso ali nas aprendizagens que a gente deve passar ali paras as crianças; esse respeito, esse cuidado, esse carinho, atenção [...]*”. Mais uma vez, a professora Ar traz sua ideia de como acredita que os bebês aprendem e de como acredita que deve ensiná-los. Embora nos documentos oficiais relativos ao currículo na EI (BRASIL, 2009c, 2018) a concepção da forma como a criança aprende não inclua a expressão “passar”, como citado pela professora, eles trazem orientações de que a “[...] Educação Infantil deve possibilitar a construção, pelas crianças, de um olhar marcado pela preocupação com a sustentabilidade do nosso planeta, apoiado em hábitos e preocupações cotidianos com relação à preservação do meio ambiente [...]” (CEARÁ, 2011, p. 15).

É importante lembrar, todavia, que a forma como a professora aprende a tratar desse tema não é algo inato. Da mesma forma, essa aprendizagem dificilmente resultará de “[...] um rol de disciplinas tidas como teóricas predominante nos currículos dos cursos de Pedagogia que, via de regra, relegam a ‘prática’, o ‘desemparedamento’ dos formandos, aos Estágios, no final da graduação” (GARCIA; CRUZ, 2022, p. 99).

Numa concepção *freireana* e inspiradora para a formação profissional de professoras e professores que atuam ou pretendem atuar na EI, tem-se uma importante premissa para que as crianças possam ter acesso a uma EI ambiental (TIRIBA, 2010): a formação para o exercício da docência com as crianças em creches e pré-escolas precisa

tencionar a “[...] não deixar morrer [nos formandos] sua curiosidade, sua inquietação, seu gosto de perguntar, a coragem de sonhar, a vontade de querer crescer, criar, transformar” (FREIRE, 1985, p. 84).

Considerando que a EI é a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996, artigo 29), portanto, ela é:

[...] a porta de entrada de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em um ambiente formal de educação, é nesse ambiente institucional que precisam ser criadas condições de cuidar e educar esses sujeitos sociais, desde os primeiros anos de suas vidas, com vias a uma formação mais humana e preocupada com o bem-estar físico, social e ambiental das pessoas e de todos os seres habitantes dessa Terra. (GARCIA; CRUZ, 2022, p. 99-100).

A formação humana à qual se referem as autoras no trecho supramencionado exige que as professoras ponham em prática, conforme sugere Tiriba (2010, p. 2), “[...] uma educação infantil ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade”, que “[...] assume os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento [...] e que está sempre atenta a processos que possibilitam a nossa autopercepção como seres do mundo” (TIRIBA, 2010, p. 9), que diz “[...] não à destruição da vida na Terra” (TIRIBA, 2010, p. 10). A propósito, “[...] é preciso que, para as crianças, a frequência a creches e pré-escolas seja também uma alegria!” (TIRIBA, 2017, p. 83).

Diferentemente dos aportes teóricos que subsidiaram esta dissertação, mais uma vez a professora Ar aponta a sua compreensão sobre a forma como acredita que deve trabalhar os assuntos relacionados ao cuidado com a natureza com as crianças: “[...] *a gente tem que passar um estímulo, tem que, de alguma forma, estimular a criança a ela ter essa visão diferenciada, né?*”. Percebe-se, nesse trecho de fala, a ausência de referências aos sentidos, aos sentimentos, e um enfoque na razão.

Para que as crianças tenham uma visão diferenciada em relação ao cuidado com a natureza, fazem-se necessários planejamento e execução de práticas pedagógicas intencionais voltadas para isso, com a seleção criteriosa de materiais, com a atenção voltada para o que as crianças podem aprender ao vivenciarem práticas de cuidado com a natureza e para a forma como serão suas ações.

Ademais, para que isso seja possível, são requeridas “[...] práticas pedagógicas que assumam a educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1976, p. 10). Dessa forma, torna-se urgente uma formação inicial e continuada de professoras e professores que visem a uma atuação docente na EI comprometida com a natureza, que efetivem práticas alicerçadas no princípio de que todas as pessoas, desde a mais tenra idade, precisam aprender a “[...]”

cuidar do próprio meio ecológico, vivenciá-lo com o coração, como o seu próprio corpo estendido e prolongado; descobrir as razões para conservá-lo e fazê-lo desenvolver, obedecendo à dinâmica do ecossistema nativo” (BOFF, 1999, p. 30).

Também não é o fato de ser “[...] *uma coisa constante no nosso trabalho. A gente sempre escuta*”, como disse a professora Ar, que garante práticas que possam contribuir para as aprendizagens significativas dos bebês e das crianças. Aqui aprendizagens significativas são entendidas como aquelas que ajudarão a tornar as crianças diferentes umas das outras, tocando-as no momento que vivem as aprendizagens, consoante Augusto (2013).

A professora Água também trouxe que o tema “cuidado com a natureza” é algo sobre o qual ela escuta falar periodicamente. Geralmente, o que é falado refere-se à necessidade de ser “[...] *ter o respeito por ela [a natureza], porque a natureza ela vem buscar de volta tudo que o homem faz de forma inadequada*”.

Mais uma vez, aponta-se a ideia de natureza como externa ao ser humano, como algo distante dele. Para Peixoto (2008, p. 80), “[...] o ser humano [pode] ser visto como o maior causador de toda a destruição e degradação do meio ambiente. Assim, é preciso que se proteja a natureza do próprio ser humano [...]”. Isso ocorre pelo fato justamente de o homem não se perceber como: “[...] parte da natureza, e assim, deve enxergar, pois são indissociáveis. Sua capacidade de produção material não possibilita a governabilidade sobre a natureza, e não há como dominá-la porque constituímos parte da natureza” (PEIXOTO, 2008, p. 83).

Dentre as práticas “inadequadas” desenvolvidas pelo ser humano, a professora Água citou: “[...] *a mudança climática, as queimadas, não saber fazer o uso correto [da natureza]*”. Aqui, sobressai-se uma concepção de natureza como algo para ser usado. Como citado por Mies e Shiva (1997, 1998 *apud* TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 2), “[...] elementos da natureza são percebidos como matéria-prima morta para a produção industrial”.

Ao exemplificar as “práticas indígenas” como sendo diferenciadas se comparadas com as pessoas não indígenas em relação ao cuidado com a natureza, Água afirma que sempre elogiou esse tipo de prática. Para a professora Água, o problema seria a forma como “o homem branco” interage com a natureza: “[...] *ele sempre quer produtividade em grande escala*”; diferentemente do “[...] *índio, ele produz para consumir ali, ele respeita a mãe terra, a mãe natureza*”.

Vale destacar que, de acordo com Souza *et al.* (2015, p. 88), citando Brasil (1973), “[...] o termo índio remete ao indivíduo que tem origem biológica e se sente pertencer a um povo nativo, que possui traços culturais particulares, línguas e costumes específicos”, portanto, ser considerado índio ou se reconhecer como tal pressupõe viver de forma própria e

diferenciada com a natureza, de viverem das atividades produtivas “[...] basicamente para subsistência” (SOUZA *et al.*, 2015, p. 88). Além de:

[...] apresentam forte dependência em relação à natureza e aos recursos naturais renováveis, os quais são os mantenedores de seu modo particular de vida. Culturalmente, a natureza representa para os indígenas muito mais do que um meio de subsistência. Representa o suporte da vida social e está diretamente ligada aos sistemas de crenças e conhecimentos, além de uma relação histórica. (SOUZA *et al.*, 2015, p. 88).

Muito embora não signifique que todas as pessoas consideradas indígenas ainda hoje vivam dessa maneira, mas, partindo da forma como os indígenas [teoricamente] encaram e se relacionam com a natureza, uma vez que para eles a natureza “[...] representa [...] muito mais do que um meio de subsistência. Representa o suporte da vida social e está diretamente ligada aos sistemas de crenças e conhecimentos, além de uma relação histórica” (SOUZA *et al.*, 2015, p. 88), é possível identificar discreta semelhança entre essa representação e a fala da professora Água quando ela afirma que, se a gente tivesse pelo menos “*10% do conhecimento e respeito que eles [os índios] têm para com a natureza, a gente teria um mundo bem melhor*”

Autores como Souza *et al.* (2015, p. 89), citando Diocese (2000), também corroboram essa visão, pois concebem a relação dos indígenas com a natureza de forma bastante inspiradora:

[...] a relação dos indígenas com a natureza não ocorre no sentido de espaços físicos, áreas, mas também o meio ambiente, o modo de vida, a cultura e todas as formas com que se inter-relacionam com os mesmos [*sic*]. Ou seja, não se constitui uma relação de exploração do homem com o ambiente, como ocorre nos moldes capitalistas, mas, sim, de reciprocidade, uma relação de dualidade entre corpo e alma, corpo e espírito.

A despeito de uma educação nos moldes capitalista, neste trabalho defende-se que há outras possibilidades de se “fazer” educação, e uma delas poderia, sim, ser mais inspirada em práticas e concepções dos povos indígenas. Para tal fim, poderia ser muito interessante que professoras e crianças pudessem, por exemplo, conhecer comunidades indígenas, seus costumes, sua convivência com a natureza.

A professora Terra também afirma já ter escutado falar sobre o cuidado com a natureza; segundo ela, quando isso é feito, está relacionado ao “[...] lixo, questão de lixo, cuidado de separar, sobre o desmatamento, que é uma questão que tá sendo muito discutida e muito necessária, sobre vegetação, fauna, flora, animais, rios, poluição”. Desta fala depreende-se que, para essa professora, o cuidado com a natureza está relacionado com a ideia de ações práticas e de preservação das plantas, dos animais. No entanto, a compreensão de cuidado com a natureza requer mudanças reais de comportamentos, de consumo, como

afirma Boff (2019, p. 11), “[...] conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra”. Acredita-se que, quando ele diz que se destinam, quer dizer de intenções claras com a consciência de preservar a natureza, e isso se torna importante, pois é para além de ações mecânicas e sem objetivos.

Ela também afirma que “[...] *as crianças sempre falam sobre poluição*”, o que demonstra que, mesmo pequenas, elas já apontam para a necessidade de se discutir sobre questões dessa ordem, e “[...] os bebês têm muito a entender a respeito deste mundo”, como pontuam Garcia, Pinazza e Barbosa (2020, p. 18), por isso desde muito cedo.

Sobre **as pessoas estarem colaborando hoje para o cuidado com a natureza**, as professoras afirmaram: “*Algumas [pessoas], sim, mas a grande maioria [das pessoas] não! [...] Tem muita gente que já tá focado nessas questões, mas que ainda não é suficiente!*” (PROFESSORA AR, 2021).

Como afirma Boff (2019), hoje já tem mais pessoas falando sobre as problemáticas ambientais e as necessidades do cuidado com a natureza, no entanto, ainda existe uma compreensão superficial e de senso comum. Ainda não é tão fácil compreender esses conceitos, como o que venha a ser natureza, e as fontes consultadas sobre esse tema já apontam para a sua complexidade.

Também no trabalho de Bonotto e Crepaldi (2018), eles indicaram que nem sempre é fácil desenvolver práticas envolvendo atitudes socioambientais na creche e, talvez por isso, muitas pessoas, como disse a professora Ar, “a maioria”, ainda não estão focando essas questões de cuidado e preservação da natureza, mesmo que essas temáticas sejam tão urgentes.

Mais uma vez, a professora Ar assinala a necessidade de conscientização sobre o cuidado com a natureza, mas ela lembra que isso deve acontecer também por parte “[...] *dos responsáveis, políticos*”, além “[...] *da própria população*”. Aqui é defendido que, quando se tem pessoas formadas em uma educação mais questionadora, mais crítica, que permita enxergar as dimensões e amplitude das questões ambientais, da necessidade de religação do ser humano com a natureza, é que verdadeiramente se formam pessoas comprometidas com o cuidado da natureza.

A educação que é oferecida em instituição pública, mantida pelos governos, que são gerenciados por “responsáveis políticos”, também precisa estar voltada para uma formação mais humanizada, mais comprometida com a natureza, como ainda afirma a professora Ar: “[...] *a partir de um governo lá de cima começando a trabalhar isso com seu povo*”.

Lamentavelmente não é o caso do governo federal atual, por exemplo, uma vez que esse governo trouxe impactos negativos para a natureza, com o “[...] enfraquecimento de

leis e órgãos de proteção e fiscalização ambiental”, segundo Santos (2019, p. 226). De fato, para resolver os problemas ambientais, não podemos deixar de fora a responsabilidade que o Poder Público tem de garantir a preservação dos recursos e bens naturais. É muito contraditório oferecer uma educação para os bebês e as crianças bem pequenas, teoricamente, comprometida com a natureza se o governo, de qualquer esfera, não é coerente em seus programas e ações com os discursos e leis do país.

A professora Água é taxativa em dizer, quando perguntada sobre as pessoas estarem colaborando mais com o cuidado da natureza: “*Não! [E] [...] nós temos uma política atual que favorece a venda de madeiras ilegais, o desmatamento, que favorece as queimadas*”. Essa professora já deixou mais subentendido o que observa sobre a política, pois ela estava fazendo referência ao governo federal atual, que favoreceu “[...] cortes orçamentários, desmonte de políticas de proteção ambiental e enfraquecimento de órgãos ambientais”, conforme Bosco (2021, s.p.).

Segundo a professora Água:

*[...] dentro dos muros da creche, a gente tem que tá lutando e mostrando que o que é visto na mídia, na televisão, na internet, é algo que nos envergonha, que isso é uma má prática que está acontecendo e que a gente já tá pagando por isso na maior escassez de água, luz tá cara, as energias estão sendo geradas pelas termoeletricas, e aí vai toda uma consequência da falta de prática certa, né?*

E é importante lembrar que, no trabalho com as crianças da creche, a melhor maneira que elas têm de pensar sobre as questões apontadas pela professora seria a partir de situações reais e que trazem impactos diretos para a vida delas.

A professora Terra traz uma resposta um pouco mais parecida com a da professora Ar quando interrogada sobre as pessoas estarem colaborando mais com o cuidado da natureza: “*A gente tá mais consciente disso [do cuidado que se deve ter com a natureza], sim*”, sobretudo, se compararmos com alguns anos atrás. Ela lembra que, quando ela ainda era aluna do Ensino Médio, falar de cuidado com a natureza era algo “[...] surreal, muito distante”. Para a profissional, houve mudança: “[...] hoje a gente trabalha de uma forma mais prática e eu acho que a gente tem discutido. Ainda é pouco, claro, mas eu acho que a gente tá mais consciente. Eu acho que hoje a gente tem um consumo mais consciente” (PROFESSORA TERRA, 2021).

No entanto, não se pode acreditar que todas as pessoas que trabalham na EI, junto aos bebês e crianças bem pequenas, têm a mesma consciência que ela informa ter atualmente. Nem todas as instituições de educação propõem práticas para discutir sobre consumo consciente, por exemplo.

Terra citou como exemplo de “consumo consciente” o fato de algumas pessoas usarem sacolas retornáveis para compras em supermercados, mas, como ela chamou a atenção, muitas pessoas não querem pagar pelas sacolas de plástico, por isso, levam suas sacolas retornáveis (*ecobags*). Se o fato de não pagar pelas sacolas de plástico for o único motivo para sua recusa, isso não se encaixa na preocupação efetiva com o impacto na natureza dos seus usos, pois o tempo de decomposição desse tipo de material causa prejuízos significativos quando essas sacolas são descartadas na natureza. Para o Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2022, p. 2):

O consumidor consciente é aquele que leva em conta, ao escolher os produtos que compra, o meio ambiente, a saúde humana e animal, as relações justas de trabalho, além de questões como preço e marca. O consumidor consciente sabe que pode ser um agente transformador da sociedade por meio do seu ato de consumo. Sabe que os atos de consumo têm impacto e que, mesmo um único indivíduo, ao longo de sua vida, produzirá um impacto significativo na sociedade e no meio ambiente.

Mesmo assim, Terra acredita que o fato de as pessoas estarem levando suas sacolas retornáveis também tenha a ver com a “consciência ambiental”, o que, para ela, “[...] já é um avanço, porque antes não tinha”. Horn e Barbosa (2022, p. 11), ao refletirem sobre consumo consciente, asseveram que, na nossa realidade brasileira, “[...] a consciência ambiental ainda engatinha e muitas vezes as reivindicações e lutas de grupos contra ações que ameaçam o equilíbrio ecológico são vistas como obstáculos ao desenvolvimento”.

A pouca quantidade de trabalhos sobre esses temas apontada na Introdução deste trabalho, os grandes desastres ambientais que constantemente acontecem, a pouca mobilização como indivíduo civil e social, a luta ainda nos dias de hoje para que os bebês e crianças tenham acesso a espaços externos em instituições de EI são só alguns exemplos de como ainda avançar, muito e rapidamente, para a construção de formação de consciência.

A professora Terra lembra que antigamente ela e mais algumas pessoas pegavam “[...] o máximo possível de sacolas, e a gente tem tido mais consciência sobre isso”. Também reconhece que tal ação “[...] é uma coisa pequena”; acredita que “[...] reflete, reverbera em vários sentidos”.

Como mencionado na citação do Ministério do Meio Ambiente (2022), as ações, mesmo que de um único indivíduo, trarão impactos significativos para a natureza, por isso, a necessidade de todos e todas, desde a infância, repensarem sobre suas ações.

Sobre já **ter lido algum texto sobre cuidado com a natureza**, as três professoras afirmaram que já tinham lido não só um, mas “[...] alguns textos” (PROFESSORA AR, 2021), “[...] vários textos” (PROFESSORA ÁGUA, 2021), “[...] coisas aleatórias, coisas

que, às vezes, chamam a nossa atenção porque a gente sempre tá lendo, ler uma coisinha outra [...], as leituras também são feitas na internet da vida” (PROFESSORA AR, 2021). Já a professora Terra afirmou: “*Eu não lembro o texto assim... num lembro onde foi que eu li um texto, uma coisa assim que eu li, mas eu já li, mas não lembro qual texto. [...] até agora, falando desse projeto da natureza, a gente leu alguma coisa, mas eu não me recordo*”.

Embora, de certa forma, o tema chame a atenção delas, nenhuma das três demonstrou em suas falas terem lido textos com a intenção muito clara, com objetivos bem definidos acerca do tema cuidado com a natureza. Não lembraram nem souberam citar nomes dos textos lidos ou dos autores consultados: “*Não sei te dizer quais, porque tá mais ou menos com dez anos que eu me afastei dessa parte de estudo da Biologia e não tenho de cabeça autor tal, livro tal, certo? [...] E assim... não fico me apropriando de textos, de tudo, não!*” (PROFESSORA ÁGUA, 2021).

É importante afirmar que, como professoras de bebês e crianças bem pequenas, as docentes têm como função promover “[...] a ampliação de saberes [das crianças] e conhecimentos de diferentes naturezas [...]” (BRASIL, 2009d, s.p.) e “[...] gestar ações pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral e a aprendizagem dos bebês e crianças [...]” (CEARÁ, 2019, p. 112). Sendo uma aprendizagem importante para as crianças bem pequenas aprenderem a cuidar de si, do outro e da natureza da qual fazem parte, as professoras precisam de constante aprendizado para conseguir promover vivências para as crianças.

Conforme a professora Água, o fato de ter cursado uma especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social a aproximou de leituras de textos, discussões e análises sobre a situação de vida das “[...] pessoas que vivem à margem da sociedade, catando lixo, material reciclado, tudo”. No entanto, ela concluiu a especialização no ano de 2018, portanto, já tem um tempo que concluiu os estudos propostos pelo curso, e a formação docente necessita ser constante para que as práticas pedagógicas não sejam sem fundamentações e para que se aprenda sobre as próprias práticas (IMBERNÓN, 2010), pois ensinar também “[...] exige reflexão crítica sobre a prática”, consoante Freire (2017, p. 39).

Embora a professora Água tenha dito que já estava afastada da “parte de estudo”, em outro momento, ao lembrar e relatar um pouco da sua experiência no curso de especialização, ela acrescentou: “*Pra gente fazer um bom trabalho, é necessário ler algumas coisas, né?*”. De fato, não há como desenvolver um trabalho de qualidade, cotidianamente, com práticas envolvendo o cuidado com a natureza, como Água afirmou desenvolver. Se não estiver pesquisando, buscando, procurando respostas para as perguntas e levando as crianças a

também descobrirem as respostas para suas perguntas, não é fácil mudar valores, crenças, comportamentos se não for através de formações. Água, dando continuidade à sua fala, lança perguntas sobre a decomposição de materiais que destacou que as pessoas catam e aos quais ela chamou “de lixo”: “[chamo de resíduo sólido o que pode ser reciclado] *porque quanto demora a biodegradação desse material? Esse material pode ser reaproveitado, pode ser gerada renda? E algumas coisas nesse sentido*”.

Tanto para as professoras participantes desta pesquisa como para as demais que atuam na EI, três leituras são importantes: *Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*, de Léa Tiriba (2018); *Abrindo as portas da escola infantil*, de Maria de Graça Horn e Maria Carmen Barbosa (2022); e *Educando na natureza*, de Sibélia Zanon (2018). Esse último é um livro eletrônico e está disponível de graça na internet.

**Sobre o papel da professora de creche em relação ao cuidado com a natureza**, duas professoras reconheceram e afirmaram que se tratava de um papel: “[...] *importantíssimo porque a criança absorve muita coisa, muita coisa*” (PROFESSORA AR, 2021); e “[...] *eu acho o nosso papel tão fundamental, assim, porque eu acredito muito, muito. E eles [os bebês] têm a gente como uma referência*” (PROFESSORA TERRA, 2021). De fato, aqui é defendido que a professora da creche tem um papel importante de ensinar os bebês e as crianças a conviverem harmonicamente na/com a natureza. Também têm papel de levá-los a se perceberem como sujeitos humanos social, histórico, cultural e natural. Pois, como afirma Carvalho (2017, p. 126), “A formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável”, somente assim irá desenvolver “[...] responsabilidade com os outros e com o ambiente”.

É relevante também destacar que, conforme Oliveira (2010, p. 8), cabe à instituição de EI, através das práticas pedagógicas, garantir o “[...] respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos (os bebês e das crianças) e a preservação dos recursos naturais”.

Sobre a pergunta que tratava sobre o seu papel como professora de creche, Água não chegou a afirmar que seu trabalho era importante, mas destacou que trabalhar com os bebês e as crianças sobre o cuidado com a natureza “[...] *faz parte da nossa grade curricular*”. Parece que, para ela, a ideia de currículo ainda está associada a conteúdos fixos, estabelecidos por programas educacionais, e que as professoras precisam segui-los:

*Eu acho que faz parte da nossa grade curricular, certo? A gente tá sempre trabalhando com eles [os bebês], construindo alguma coisa. [...] Então, faz parte da grade curricular da aprendizagem da criança, porque tem como colunas, brincar e aprender brincando, né? Brincar e cuidar. A gente tem que cuidar da criança. [...] O*

*cuidar é exatamente fazer com que ele adquira autonomia.* (PROFESSORA ÁGUA, 2021).

É interessante que, em sua resposta, a docente Água demonstra interpretar o “cuidado da natureza”, incluindo o cuidado que a professora da creche deve ter com os bebês e as crianças, e isso comunga com o que Boff (2019) diz sobre o cuidar do outro, iniciando com o cuidado de si. E cuidar, para Boff (2019), envolve muito mais que “autonomia” (PROFESSORA ÁGUA, 2021). Para Boff (2019, p. 47), cuidar tem relação com “[...] ter intimidade, senti-las, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. [...] é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele”.

Também parece existir, a partir de trechos da resposta da professora Água, que se trabalha cuidado com a natureza “[...] construindo alguma coisa”. De fato, na EI, o brincar é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009c, artigo 9º). É importante lembrar que o currículo na EI está organizado, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009c, artigo 3º), a partir de um “[...] conjunto de experiências que buscam articular os saberes e os conhecimentos que fazem parte da história da humanidade”. Somente quando a professora “escutar”, “enxergar”, “[...] observar bebês e crianças no cotidiano das unidades, em suas falas, gestos, emoções, ações e interações, registrando e documentando o cotidiano das crianças” (CEARÁ, 2019, p. 112), é que vai conseguir propor experiências significativas para elas.

Diante dessa concepção de currículo, não cabe mais seguir e cumprir uma “grade curricular”, muito pelo contrário, abre espaço para o “não pronto”, “não fechado”, ou seja, para as possibilidades de ampliação de assuntos que serão trabalhados com as crianças, o que não é fácil de fazer, sobretudo, quando não se tem uma formação que consiga valorizar e partir também do que emerge de curiosidade do sujeito que aprende.

Segundo um documento orientador do trabalho de professoras da Educação Básica do estado do Ceará (2019, p. 121):

[...] os documentos norteadores da Educação Infantil assumem que um currículo favorável a esta etapa da Educação Básica: Coloca o foco nas experiências e saberes dos bebês e das crianças, como ponto de partida; Articula esses saberes ao repertório amplo e diversificado da cultura; Abrange um conjunto de práticas pedagógicas e cotidianas, planejadas pela professora, pelo professor, vividas e ressignificadas pelas crianças, a partir de suas experiências de aprendizagem.

Ao justificar o motivo que torna seu papel importante, a professora Ar deixa bem claro nas suas falas que:

*Quanto mais a gente estimula a criança, ela absorve, ela cria rapidamente aquele sentimento de cuidado, de preservação, e eu acho de fundamental importância*

*nosso papel como educadora infantil, entendeu? Porque as crianças elas ali absorvem muitas coisas e aprendem muito rápido também. Muito rápido e é de pequenininho, coisa que a gente aprende pequenininho que a gente leva pra vida toda. (PROFESSORA AR, 2021).*

Já a docente Terra pontuou que, baseada nas experiências que tem, percebe que parece que as crianças escutam mais as professoras do que seus próprios pais. Citou um exemplo em que uma mãe afirma para ela que seu filho em casa não escova os dentes, mas que percebe que na instituição ele participa dessa atividade. Chegam a perguntar se a criança não “dá trabalho” e ainda perguntam sobre como a professora faz para que isso aconteça. E a professora Terra afirma que orienta as crianças com relação ao cuidado com a natureza. Então, segundo ela: “[...] acredita que seu papel é orientar as crianças, e elas acreditam muito no que a gente diz, né, no que a gente ensina. E eu acho nosso papel transformador. A gente tem uma oportunidade, é até clichê assim, mas de transformar mesmo o mundo” (PROFESSORA TERRA, 2021).

Ao mesmo tempo que destaca a importância do seu papel, Terra reconhece desenvolver uma prática que tem “[...] uma responsabilidade muito grande”, pois a experiência na creche é para muitas crianças a primeira oportunidade de contato com um conhecimento formalizado, em um espaço coletivo cheio de possibilidades de aprendizagens de se perceber como natureza, como alguém capaz de cuidar da natureza e de tudo que a compõe.

Também é importante lembrar que, conforme Augusto (2013, p. 23): “A criança inicia seu processo de aprender desde muito cedo. Ainda bebê, ela aprende a observar seu entorno, a imitar os adultos que a cercam, a emitir sons e gestos que provocam os adultos a com ela interagirem”, por isso é tão necessário que a docente de bebês e crianças bem pequenas tenha consciência da importância do seu papel de cuidar e educar.

A professora Terra destacou a Educação como prática transformadora lembrando a ideia de Paulo Freire (1976, p. 84), quando diz: “[...] a gente transforma as pessoas, [...] a gente transforma o mundo”. E finaliza afirmando: “*Eu acho nosso papel assim... essencial, incrível*”. De fato, o papel da professora de creche pode contribuir e muito para uma “[...] formação mais humana e preocupada com o bem-estar físico, social e ambiental das pessoas e de todos os seres habitantes dessa Terra”, como é apontado por Garcia e Cruz (2022, p. 100). Também é importante, todavia, que as professoras que atuam na EI, segundo Horn e Barbosa (2022, p. 26): “[...] tenham consciência de sua responsabilidade sobre essas questões, tendo em vista que as crianças aprendem em todos os espaços da escola infantil e que os espaços externos, sejam eles na escola ou na comunidade, são locais privilegiados para ricas e prazerosas aprendizagens”. Ou seja, a consciência de seu papel como professora, além da compreensão de

como e onde as crianças aprendem, pode fazer um diferencial nas práticas pedagógicas que são propostas no dia a dia dentro de uma instituição de EI, pois vai depender de tais compreensões que as professoras vão propor ou não as experiências para as crianças.

Em relação à segunda categoria, denominada de “**práticas pedagógicas sobre o cuidado com a natureza**”, foram feitas mais algumas perguntas e, a partir daí, foram obtidas outras informações bem importantes. **Foi pedido para que descrevessem sobre um dia típico/normal das práticas presenciais que desenvolviam com as crianças.**

Ao descrever sobre suas práticas com os bebês, a professora Ar deixa claro que prefere mesmo falar de antes do período da pandemia, já que, segundo ela, os bebês já estavam “adaptados, acostumados”. Complementa:

*Eu desenvolvia algumas atividades relacionadas a isso... ao cuidado, no nosso CEI a gente tinha feito um jardim. Nós fizemos um jardim com as crianças, e esse jardim a gente aguava, a gente adubava, a gente plantava, a gente trazia de casa, a gente movimentava os pais pra trazer de casa plantinhas. A gente cultivava, porque é um ambiente onde só tem cimento, parede, e a gente precisa de planta, precisa de natureza, precisa de bicho [...]. (PROFESSORA AR, 2021).*

Na pesquisa de Miller (2013), citada no início deste trabalho, ela chama a atenção para algumas ações (cultivo de horta, cuidado com a água, por exemplo) que eram desenvolvidas pelas professoras de uma instituição, mas que, depois de um determinado período, não eram continuadas. Tal fato deve ser sempre lembrado para que ações de cuidado com a natureza não façam parte apenas de um período específico.

Os bebês e as crianças têm o direito de conectar-se diariamente com tudo o que faz parte da natureza, visto que a “[...] proximidade do mundo natural como direito humano” (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 3) faz parte de um ambiente rico, belo e cheio de possibilidades de aprendizagem. Contudo, a partir da concepção defendida neste trabalho, o ser humano faz parte da natureza, ele não é alguém que “precisa da natureza”, ele é parte integrante dela, faz parte dela; “[...] existem interligados entre si [...]” (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 6).

É bem interessante quando a professora Ar fala das expectativas que ela e algumas docentes do Centro de Educação Infantil (CEI) têm em trazer cada vez mais para perto das crianças a proposta de interação delas com os outros seres da natureza: “*A gente ainda tem, assim, um sonho de tentar construir no CEI um espaço onde a gente possa criar algum tipo de bichinho, um galinheiro, quem sabe, né?*” (PROFESSORA AR, 2021). O que ela chama de “sonho” é, na verdade, um direito das crianças de frequentarem espaços coletivos de educação que favoreçam a integração entre todos que compõem a natureza.

Esse direito que as crianças têm de interagir com tudo que compõe a natureza, infelizmente, ainda não é totalmente garantido, pois ainda não é fácil presenciar isso acontecendo com frequência, haja vista que ainda se encontram “[...] crianças [que] passam a maior parte de seu dia em lugares emparedados [...]” (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 2).

Embora o documento projeto Ateliê<sup>29</sup> (FORTALEZA, 2020), recente, produzido e divulgado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, traga alguns ricos exemplos de projetos que são desenvolvidos dentro de instituições do município, pode ainda não ser uma realidade de todas as instituições que atendem a bebês e crianças bem pequenas que frequentam instituições públicas na capital. Pode ser que ainda não seja a realidade de todas as instituições do estado do Ceará. Pode ser que ainda se encontrem crianças sendo privadas de brincarem em ambientes externos, com areias, com plantas, observando insetos, investigando, comparando animais, brincando com água, contemplando sol, sentindo o vento no rosto, experimentando sensações, cheiros, admirando as cores vibrantes da natureza, sendo, pois, necessários mais trabalhos de pesquisas para sempre trazerem as realidades das instituições para estudos e análises.

Os documentos da área da EI e da EA já defendem que é importante que as crianças possam vivenciar a experiência de: “*Ter o contato com o animal, né? Os bichinhos, né? A gente alimentar, ver os ovinhos da galinha colocando, né?*” (PROFESSORA AR, 2021).

Apesar de ainda não terem proposto interações entre os bebês, as crianças e os bichos maiores, segundo a professora Ar, já vem propondo algumas experiências de contato com outros animais e o espaço do CEI, por ter uma área externa com areia, com plantas e em um tamanho possível de circular, o que colabora para isso:

*[...] já plantamos hortinhas lá, cheiro-verde, cebolinha, pé de tomate. Fizemos algumas plantaçõezinhas com rúcula. Fizemos! Tinha dia de aguar as plantinhas, de passear, de admirar, de observar as folhas, os formatos das folhas. A gente trabalhava com os elementos da natureza, pegava esses elementos e transformava em obras de arte, valorizando tudo aquilo que a gente pegava da natureza. Aquele cuidado, observava também, a gente fazia observação em relação à areia, o que a gente achava da areia, do bichinho, até aquelas aranhazinhas, aquelas papa-moscas. Já viu? Pois é, aquela aranhazinha, tudo a gente observava. Observava aranha, o formigueiro, o cupim; tudo a gente observava! Uma borboleta que voasse perto, uma lagarta, uma lagartixa; tudo a gente observava!*

Ou seja, pela resposta da professora Ar, ela vem tentando proporcionar o contato das crianças com os pequenos animais, o cultivo de plantas, e isso já é uma forma de propor aos bebês e às crianças um de seus direitos, que é o de brincar e interagir ativamente com a

---

<sup>29</sup> O projeto Ateliê é um projeto de formação docente que acontece dentro dos espaços das instituições de EI no município de Fortaleza.

natureza e se reconhecer como tal, diferentemente, por exemplo, de “dar aula” para eles sobre “a natureza”, pois o trabalho pedagógico na EI, a partir das características do público a que atende, não funciona na perspectiva de “aulas transmissivas”, em que somente a professora fala e é quem tem o que dizer.

É importante lembrar que, em se tratando de uma instituição coletiva, torna-se mais fácil e possível propor práticas envolvendo a interação com a natureza se todos, ou a maioria, pensarem e reconhecerem a importância de propor experiências entre os sujeitos da infância e os outros animais, que também seja algo já idealizado em documento norteador das práticas como a proposta pedagógica do lugar de atuação. Como afirma Barbosa (2010, s.p.), “[...] para organizar um percurso de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês é preciso que se tenha um Projeto Político-Pedagógico que defina objetivos de longo prazo, pois a formação humana é algo que necessita de tempo”. É preciso lembrar que ações isoladas, individuais e esporádicas não vão garantir a formação de crianças comprometidas com o cuidado da natureza.

Também foi dito pela professora Ar que, por conta da pandemia, os projetos ficaram abandonados; esse de plantação, por exemplo, devido a não ter ninguém na instituição para cuidar. Realmente, diante da situação atípica que foi vivida no período mais crítico da pandemia, as rotinas dentro das instituições educativas mudaram bastante e, somente agora, quando quase não se há mais riscos sanitários, é que as rotinas estão se reconfigurando.

Conforme a professora Ar, trabalhar como tema cuidado com a natureza é “[...] um conteúdo que rende, rende pra caramba, porque é assunto do interesse deles [dos bebês]. Eles simplesmente adoram”. Apesar de a professora Ar trazer em sua fala a expressão “conteúdo” para se referir ao que podem vir a ser experiências para as crianças, essa resposta dela é muito importante e rica, sobretudo, quando diz “Eles simplesmente adoram”, pois traz a observação da professora de bebês sobre a reação positiva deles diante do que lhes é proposto. E essa sua ação de perceber o que interessa aos bebês faz lembrar a definição de criança na Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009c, artigo 4º), quando traz que as crianças são o “[...] centro do planejamento curricular”. Os bebês estão “dizendo” que participar de experiências que envolvem o cuidado com a natureza faz bem para eles e não há motivo, pelo menos a níveis legais, para a professora não atender aos seus desejos de viverem práticas de interação com a natureza.

Ao brincarem no parque e cultivarem “cebolinhas”, por exemplo, as crianças podem aprender sobre o uso desse tempero na nossa cultura, sobre preferências de sabores – quando algum deles diz espontaneamente: “*Eu não gosto de cebolinha* –, sobre cheiros, sobre observarem e compararem folhas, tudo isso eles podem aprender desde bebê.

A professora Ar observa que o interesse em cultivar alimentos na horta também ocorre pelas crianças de outros agrupamentos da creche com as crianças pequenas. Diz que, ao trabalhar sobre o assunto cuidado com a natureza, os bebês demonstram interesses diversos; ela manifesta que normalmente costuma respeitar os interesses deles, embora tente despertar o interesse de todos pela atividade que desenvolve:

*[...] umas [crianças] que têm mais interesse numa coisa, outras não têm tanto interesse [...] e a gente deixa à vontade. A gente busca que todos tenham interesse, mas esse é um assunto que geralmente todos se interessam. Todos gostam, todos querem mexer com areia, querem cuidar, querem procurar, achar algo novo; é de interesse das crianças. Isso é um assunto muito interessante; eles gostam bastante.* (PROFESSORA AR, 2021).

Quando a professora Ar diz que “*Todos gostam, todos querem mexer com areia, querem cuidar [...]*”, relaciona-se com o que Tiriba e Profice (2019, p. 7) apontaram como resultados de observações e estudos de que as crianças têm “[...] atração pelo mundo natural e por seus processos, a busca pela terra, pelas águas, pela areia, pelas árvores, pelo vento, pelas marés [...]”.

A professora Ar também traz algumas informações sobre suas práticas “[...] em relação ao cuidar, ao meio ambiente e à natureza” também durante o período remoto, embora esse não fosse o foco, mas que são práticas que merecem destaque porque demonstram a ideia de continuação de aprendizagem, uma vez que práticas parecidas já aconteciam antes, no período presencial, mas agora envolvendo também as famílias. Por exemplo, ao propor aos bebês, através dos encontros remotos, atividades de apreciação do cenário onde moravam, onde estavam no momento do encontro: “[...] a gente fez apreciação, a gente apreciou o Sol, a gente apreciou as nuvens, a gente apreciou a vista da janela da casa das mães” (PROFESSORA AR, 2021).

Segundo Ar, os bebês foram estimulados a falarem sobre o que viam; ela perguntava se eles viam “*alguma planta*”, “*alguma árvore*”, se havia ou não “*ninho*”, “*alguma vida*”, “*algum animal*”, quando diziam que viam árvores. Perguntava se existia a presença de animais, “[...] *gatinho subindo nela* [na árvore], “*passarinho*”. Essa fala da professora dialoga com uma ideia apresentada por Barbosa (2010, s.p.), quando diz: “[...] no espaço social [que os bebês e as crianças] irão, com seus corpos, perceber os odores, escutar as vozes, olhar, observar, tocar, pois as crianças têm grande capacidade de compreender a realidade através dos sentidos”, sendo, portanto, fundamental propor-lhes experiências ricas de exploração, contemplação, observação: “*Estimula esse olhar atento pra essas coisas, né? E eles adoram*” (PROFESSORA AR, 2021), nos mais diversos contextos da instituição.

Embora essas práticas não tenham acontecido no período presencial, é importante trazê-las aqui, pois são práticas possíveis de acontecer em instituições de EI e podem contribuir com a aprendizagem dos bebês. Citando aqui mais alguns desses exemplos de práticas apontados por Ar:

*[...] cultivamos cebolinha, cheiro-verde em casa, inclusive eu ainda tô com a minha cebolinha plantada ali, eu fiz um vídeo plantando a cebolinha, e eles também fizeram fotos e vídeos plantando a cebolinha que falei do cuidado com eles, estimulando a mãe e as crianças a plantarem cebolinha, cheiro-verde. Que eu disse: 'Isso aí é uma forma de cuidado, gente'. Conversando com eles, né? 'Oh, a gente vai cuidar da plantinha. Depois, quando a plantinha crescer, a mamãe vai tirar uma parte daquela plantinha e vai também cuidar de você. Ela vai preparar uma comida bem gostosa pra você. Vai usar aquele temperinho pra cuidar'. [...] falei muito do cuidado e que a plantinha ia continuar nascendo; se a mamãe comprasse a cebolinha, comprasse coentro, salsa, tudo que ela usasse ela podia replantar que ela ia novamente nascer. Aí surgiram várias plantinhas, aí tinha um dia que a gente aguava essas plantinhas, né? Aí as crianças aproveitavam. Além de aguar as plantinhas que eles plantavam, eles também aguavam as outras plantinhas que as mães cultivavam na casa delas, né? Aproveitavam. E isso a gente já puxava, mostrava, já falava sobre o meio ambiente.*

As práticas de plantar condimentos, pequenas frutas, de observar a germinação e o crescimento das plantas são possíveis e podem ser desenvolvidas com os bebês desde as suas primeiras experiências nas creches, assim como também as professoras podem incentivar que isso ocorra também nas casas deles, contando sempre com a parceria das famílias. Também essa proposta de integrar as famílias é super necessária, pois a família é “[...] imprescindível para a aprendizagem, pois é portadora de [...] valores culturais que enriquecem a cultura global da própria escola” (VECHI, 2017, p. 119 *apud* FORTALEZA, 2020, p. 12).

Embora a ideia de uso dos materiais reciclados tenha sido justificada pela professora Ar pela falta de recurso – “A gente não pode comprar um regador. A gente vai usar um regador que tem” –, é importante dizer que a possibilidade de reuso também deve ser incentivada pelas características e utilidades dos objetos e seus materiais. Já existem espaços de ateliês sendo montados em creches de Fortaleza com “[...] vários materiais não estruturados, doados pelas famílias e trazidos também pelas professoras” (FORTALEZA, 2020, p. 43).

É importante deixar claro que, nesta pesquisa, não se defende que não haja investimento na compra de materiais estruturados; as crianças têm direito a ter acesso a materiais de qualidade e em quantidade suficiente para brincarem, explorando e conhecendo objetos de vários tipos, formas, tamanhos e usos adequados, a partir de seu desenvolvimento. Assim como as crianças usam determinados objetos em suas brincadeiras para fazerem de conta que são outros, defende-se que usar materiais de reuso pode despertar nas crianças a possibilidade de representação, pelas múltiplas possibilidades de criação, ideias e uso. E a professora Ar descreve que já vem separando materiais e propondo isso:

*[...] eu mostrava uma garrafa de iogurte seca, lavada, furava. ‘Oh, esse aqui é meu aguador’. Um vidrinho de detergente. Lavava bem lavado, colocava água. Exprimia o vidro seco, com água limpa, normal, aguando a plantinha. E eles fizeram também os regadores deles com os materiais que eles encontraram, né? Que as mães ajudaram, com as coisas que encontraram em casa. Então, isso aí rendeu bastante.*

O uso de materiais alternativos ou “materiais não estruturados” (BARBOSA, 2010, s.p.) pelas crianças nos espaços das instituições de EI pode proporcionar a aprendizagem de manuseio e alternativas de uso dos objetos para além das funções habituais.

A professora Ar ainda afirma que pretende refazer a atividade de aguar as plantas com os bebês quando voltarem às práticas presenciais; já se prepara para isso separando e guardando materiais:

*[...] já estou guardando aquelas garrafinhas de iogurte de quase um litro, né? Eu tô tirando o rótulo, deixando a garrafinha branquinha, já estou guardando algumas pra gente começar a plantar plantinhas nelas, pregar nas paredes, fazer uns pêndulos pra deixar nosso CEI bonito de novo, porque ele já tava pra baixo, porque as plantinhas já tinham morrido, tava um negócio sem graça, aí a gente tem que começar a revitalizar isso aí, entendeu? Aí eu já tô com o pensamento lá na frente, mas vai dar tudo certo.*

E, para além de deixar o “[...] CEI bonito de novo”, essa proposta da professora Ar pode, mais uma vez, colocar as crianças em contato com elementos que as constituem, como água, o ar que é liberado pelas plantas do parque, os nutrientes presentes na areia.

Ao descrever um dia típico/normal, a professora Água afirma que, antes da pandemia, “era mais organizado”, pois não havia tantas medidas sanitárias para seguirem. Ela diz que “recebe, acolhe”, “[...] o acolhimento era feito na roda”, ou seja, as crianças organizadas em forma de roda. E acrescenta: “A gente sentava numa roda e fazia uma acolhida com muitas músicas”.

Segundo Barbosa (2010, s.p.), “Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas para compreendê-los é preciso estar com eles, observar, ‘escutar as suas vozes’ [...]”, por isso o momento da roda de conversa é uma das atividades da rotina dentro das creches do município de Fortaleza, pois a roda pode proporcionar o encontro e, por isso, deve ser um momento planejado, organizado pela professora da EI (FREIRE, 1986).

Conforme Água, as práticas de cuidado com a natureza, em um dia típico/normal, estão nas músicas que cantam: “*Música de chuva, música de sol. Na musicalidade tá o meio ambiente, porque a gente fala da terra, do mar, do sol, da chuva. Então, depois a gente ia brincar, porque tem que brincar!*”.

É necessário destacar que a aprendizagem das crianças pequenas ocorre muito mais nas experiências vividas com o seu corpo inteiro do que em situações de discurso, então,

muito mais do que falar da terra, por exemplo, propor brincadeiras com terra, água e outros elementos pode ter mais sentido para os bebês e as crianças bem pequenas, como diz Augusto (2013): as crianças aprendem ao viverem as experiências, e não ao escutarem falar delas.

A professora Água traz uma ideia que parece expressar sua compreensão em relação aos ritmos de aprendizagens das crianças: “*A criança [...] detém a atenção dois minutos, três minutos, nada demorado, porque aí você não consegue mais nada. Aí sempre tá mudando de atividade*”. É importante dizer que não necessariamente todas as crianças e em todas as atividades elas podem perder o interesse rapidamente, pois pode ser que demonstrem bastante envolvimento por atividades que demandem bastante tempo da rotina.

Dentre as outras atividades descritas pela professora Água e que envolvem o cuidado com a natureza, estão “[...] *brincadeira no parque, e eles subir e descer de um escorrega [...]*”. Água diz que vai interagindo com as crianças dizendo: “*Você já subiu dois degraus? Não. Cinco, vinte, aí ele vai contar com a gente*”. Quando se refere à brincadeira no parque, como citado antes, Água destaca o exercício de contar degraus, mas também de destacar as cores dos objetos, como se pode observar no trecho a seguir: “*E aí vai para um balanço, e a gente: ‘Vixe! O balanço azul tá ocupado, o amarelo’. Aí a gente vai trabalhando*”.

É relevante destacar que, além das propostas de atividades que a professora lança no momento que as crianças brincam no parque, ir para esse lugar é importante, porque, segundo Barbosa (2010, s.p.):

O parquinho da escola é um espaço que deve ser pensado e organizado na medida das crianças. Além disso, as crianças pequenas necessitam de contato diário com luz do sol, o ar fresco e com a observação e interação com a natureza. Acima de tudo, o espaço que as crianças vivem tanto tempo precisa ser prazeroso, bonito, relaxante, alegre.

Outra atividade que, para a professora Água, envolve o cuidado com a natureza é a higienização das mãos. Também no lanche que é servido, que, segundo ela, “[...] *normalmente é um é uma fruta, é um suco, um leite, e a gente tá sempre trabalhando*”. As músicas acompanham as atividades desenvolvidas: “*Aí canta de novo que precisa comer pra ficar fortinho*”.

A partir da fala da professora Água, percebe-se que a presença de canções parece fazer parte e acompanha as ações realizadas, no entanto Rocha e Marques (2021, p. 9) chamam a atenção para a preocupação e cuidado que se deve ter com a “[...] inserção da música de forma descontextualizada e sem planejamento”. Tem-se que constantemente ficar observando e pensando sobre o que é cantado com e para as crianças, o que pode estar sendo

ensinado para elas através de canções, de movimentos, dos tempos escolhidos para cantar ou até mesmo pela ausência de um trabalho envolvendo a linguagem musical.

A brincadeira é, conforme a professora Água, uma constante dentro da rotina da instituição: “*Aí depois brincar de novo*”. E isso é importante, pois as interações e as brincadeiras são eixos norteadores das práticas propostas pelas professoras na EI (BRASIL, 2009c), visto que, de fato, as crianças aprendem ao brincarem, mas também: “[...] os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura” (BARBOSA, 2010, s.p.).

Para a professora Água, “[...] *tudo é atividade, é rotina pra eles [os bebês]. Eles comem. É uma atividade comer, porque ali eles vão aprendendo a ter autonomia*”. É importante dizer que, com a compreensão de currículo como um conjunto de experiências apontadas nas DCNEI (BRASIL, 2009c), de fato, tudo que os bebês e as crianças vivenciam na creche pode vir a ser experiência significativa e pode gerar aprendizagens importantes para quem vivencia, dependendo da maneira como são realizadas.

Não só a autonomia pode ser ensinada para as crianças no momento da alimentação, mas também as variedades de sabores, quando se oferecem, por exemplo, saladas de frutas, quando elas têm oportunidade de descascar a fruta que vai comer, quando se exploram seus cheiros e texturas.

*Tem uns [bebês] que a gente começa a dar na boca a comidinha, mas depois eles comem só, e a gente trabalha ali o feijão, o arroz, o macarrão, a carne, ou frango, né? A gente trabalha tudo com eles, tudo ensinando. Aí eles comem. ‘Tá na hora do banho’. Aí vão tomar banho, tomar banho pra ficar limpinho, né? (PROFESSORA ÁGUA, 2021).*

É muito presente na fala da professora Água a expressão “ensinar”, dando a entender que o adulto, no caso, a professora, é quem vai dizer o que as crianças vão aprender. Na concepção de Carvalho (2017, p. 128), um: “[...] projeto educativo crítico tem raízes nos ideais emancipadores [...] e esses rompem com uma visão de educação [...] de repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicadas na vida do sujeito”. Portanto, não cabe ensinar os bebês e as crianças sobre como cuidar da natureza, na perspectiva de dar aula, mas sim de propor situações reais, práticas, significativas, de cuidado não só da natureza, mas de cuidados consigo, com o outro, sendo humano e não humano.

A professora Água destaca que muitas crianças, mesmo as maiores, ainda usam fraldas descartáveis, mas também realça as que “[...] *já usa[m] cuequinha, calcinha*”. Essa não é uma realidade só nessa instituição em que as docentes participantes da pesquisa

trabalham, mas em muitas outras que atendem a bebês e crianças bem pequenas, devido às políticas da educação através de práticas de cuidados pouco comprometidas com o bem-estar dos bebês, as quais não contratam uma quantidade de profissionais suficientes para cuidarem dos bebês e crianças, e esses passam grande parte do tempo usando fraldas descartáveis, em vez de serem higienizadas todas as vezes que fazem suas necessidades fisiológicas.

A presença de lixos descartáveis que duram muitos anos no meio ambiente, como é o caso da fralda descartável, é uma realidade em instituições de EI, mas é importante que a professora, que tem por função cuidar e educar, reconheça e atenda sempre as necessidades físicas dos bebês e os ensinem, durante seus processos de desfralde, a comunicarem sobre suas necessidades fisiológicas para que passem por esse processo de aprendizagem sem traumas e, assim, não precisem usar fraldas por longos períodos, pois é papel de quem cuida e educa bebês e crianças: “Preparar um ambiente tranquilo, de intimidade e poder ofertar tempo e disponibilidade de atenção individual são características de um bom momento educativo na higienização. Deixar as crianças confortáveis, limpas, com um contato especial, propicia grande satisfação” (BARBOSA, 2010, s.p.).

A docente Água também traz outros exemplos de práticas que desenvolve com as crianças durante um dia típico envolvendo cuidado com a natureza:

*E aí depois eles [os bebês] vão tomar água, porque é muito importante a gente ficar dando, ficar oferecendo pra eles, aí vamos dormir: bota uma música pra relaxar, faz aquele ambiente, apaga a luz da sala, né? Quando acorda, aí a gente pratica uma atividade com eles que tá planejada – uma pintura, uma colagem, um modelar com massinha –, depende do planejamento do dia. Aí já vão lavar as mãos de novo, já vão comer de novo, né? No outro lanche. É comendo, brincando que passa o dia. Aí, depois da atividade, eles vão comer, aí eles vão brincar, aí depois eles vão tomar banho de novo pra já ficar quase prontinho. Aí vamos tomar a sopa, que já é a janta. Aí, quando terminar de se arrumar, aí vão beber água, passar perfume, e aí bota um filme na televisão, um DVD, que é a hora da saída, programa alguma coisa, faz o planejamento da saída, e aí foi o dia.*

Quando Água diz: “[...] depois da atividade, eles [os bebês] vão comer [...]”, parece que “dormir”, “lavar as mãos”, “lanchar”, que também fazem parte das atividades que compõem a rotina das crianças na instituição, não são atividades planejadas, dando a entender que apenas a atividade que “[...] tá planejada – uma pintura, uma colagem, um modelar com massinha [...]” – é intencional.

No documento orientador das práticas pedagógicas das professoras de EI no município onde Água atua, é dito: “[...] em todos os tempos organizados na rotina, as crianças vivenciam as experiências e constroem conhecimentos sobre si e sobre o mundo” (FORTALEZA, 2022, p. 27), dando a entender que é importante que a professora de EI

planeje todos os tempos que compõem a rotina, de modo que as crianças possam aprender algo em cada um deles.

A professora Terra foi a única que trouxe exemplo de uma atividade do período remoto, que, segundo ela, era a que estava lembrando. E nessa atividade ela começa a falar sobre “[...] reciclagem, e aí eles construíam”, acrescentando: “*Aí eu lembro que a outra professora que trabalha comigo ela fez um vídeo sobre as cores, e aí eu disse: ‘Até eu vou aprender, porque eu tenho maior dificuldade com aquelas coisas (tambor de lixo de reciclagem)’*”. Terra considera que essa atividade “*Foi bem legal*”. Diz que recebeu alguns retornos das famílias no que diz respeito às aprendizagens das crianças:

*[...] teve uma mãe que até disse assim: que ele não podia mais ver uma lixeira na rua que ele dizia pra que era, né? E ela disse que ficou impressionada. E aí a ideia era essa, que eles construísem: podiam usar uma lata de leite, uma caixa. Deixar à vista pra que eles começassem a reciclar esse lixo de casa, né? E aí tudo que eles faziam eles mandavam pra gente os vídeos. Foi bem interessante. (PROFESSORA TERRA, 2021).*

A relação com as famílias na EI é fundamental. Nesse exemplo relatado pela professora, percebe-se que houve a escuta e a partilha de informações, e isso pode “[...] favorecer para a construção de laços, a confiança e a troca” (BARBOSA, 2010, s.p.).

A professora Terra foi lembrando de outra atividade que havia sugerido para que as crianças fizessem e contribuíssem para o cuidado com a natureza que considerou “bacana”:

*Uma outra sugestão de planejamento era elas [as crianças] irem num lugar aberto, espaço da natureza, tirar fotos e reconhecer algum material da natureza; poderia ser uns pauzinhos, folhas, areias, seja lá o que for. Dependendo desse lugar, construir alguma arte. Saíram coisas maravilhosas. Foi bem bacana. E depois eles também falando da sensação de construir. Foi bacana.*

Embora essa atividade tenha sido sugerida pela professora Terra no período remoto, ela é possível de ser realizada com as crianças nos espaços da instituição de EI, obviamente se forem espaços abertos, amplos, com a presença de elementos da natureza, onde as crianças possam explorar, observar, testar, cultivar e brincar.

Sobre receber **orientação na creche para planejar práticas sobre o cuidado com a natureza**, as professoras falaram: “*No CEI, não é que a gente receba sempre, mas, vira e mexe, a gente tem orientações, sim, pra gente sempre incluir isso nos nossos conteúdos. Não é sempre toda hora ela [a coordenadora] tá tocando nessa questão, não, mas, vira e mexe, ela dá uma lembrada...*” (PROFESSORA AR, 2021).

A professora dos bebês trouxe na sua fala a expressão “conteúdos” e acrescentou “*Na verdade, eles [os bebês] não estudam, eles vivem experiências. São experiências que a gente proporciona para eles*” (PROFESSORA AR, 2021). E disse que ela sempre é lembrada

que tem que proporcionar experiências para os bebês, muito embora Ar não tenha deixado claro por quem é lembrada sobre ter de proporcionar experiências aos bebês.

As *Diretrizes Pedagógicas da EI* (FORTALEZA, 2022, p. 28) disponibilizadas pelo município onde trabalham as professoras entrevistadas orientam que, nos “tempos diversificados” da rotina com as crianças, elas podem fazer várias atividades, dentre elas, ter “[...] tempo com água e com areia, tempo de banho de chuveiro e de chuva, tempo de passeios culturais [...]”. Ou seja, nas diretrizes do próprio município já estão presentes algumas orientações de possíveis propostas para serem realizadas com as crianças.

Já as professoras Água e Terra afirmaram não terem recebido orientações para a realização de práticas que envolvem o cuidado com a natureza lá no espaço da creche: “A orientação que nós recebemos vem através de uma formação mensal que é feita pelas formadoras e todo ano tem um tema pra essa formação” (PROFESSORA ÁGUA, 2021). E o que trouxe a outra professora sobre receber orientações para realizações de práticas envolvendo o tema:

*Da creche? Não! A gente tem as formações, que, às vezes, traz uma ou outra vez esse assunto, e a gente faz os planejamentos, envia para a coordenadora, e ela vê, geralmente sugere, altera alguma coisa, mas assim: dificilmente ela diz: ‘Trabalhe isso’. Então, parte muito da gente mesmo, o que vai surgindo no dia a dia.* (PROFESSORA TERRA, 2021).

Na pesquisa de Chaves (2015), como já citado no início deste trabalho, ela identificou que os temas abordados nos encontros de formação continuada com professoras da EI nem sempre tinham relações com as demandas das docentes participantes. Como apontado pela professora Água, para o ano já existia um tema único a ser discutido nas formações e, como afirma a professora Terra, somente às vezes é que trazem discussões sobre o tema desta pesquisa.

O documento *Diretrizes Pedagógicas da EI* (FORTALEZA, 2022, p. 9) orientam que é atribuição da coordenadora pedagógica:

[...] assessorar pedagogicamente os professores na elaboração do planejamento, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2020), com estas Diretrizes Pedagógicas (FORTALEZA, 2022), bem como com a Proposta Pedagógica da instituição e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Assim como também orientam que a coordenadora deve: “[...] realizar o acompanhamento sistemático das práticas dos professores [...]” (FORTALEZA, 2022, p. 9).

A professora Água traz informações sobre as formações que são oferecidas mensalmente pela SME, lembrando memórias do que foi sugerido em um dos encontros: “*O último foi projetos, esses que tinham que partir da criança*”. Água explica como um projeto pode surgir, destacando que as ações das crianças, se observadas, podem dar início a um projeto: “[Se] a criança visse uma borboleta, aí vamos conhecer melhor a borboleta e vamos fazer um projeto em cima dessa borboleta”.

Barbosa e Horn (2008, p. 9-10) trazem “[...] a metodologia de trabalho por projetos como uma das formas de ajuda de maior valor na educação infantil”; e que essa metodologia é “centrada em problemas” e que coloca a criança em um lugar de protagonista: “Toma como ponto de partida uma criança que é ativa, cheia de capacidades, criadora de sentido para sua existência [...]”, conforme, já apontam alguns documentos da área, por exemplo, nas DCNEI e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Água também destaca que, por se tratar de trabalho com criança, é importante que os projetos surjam a partir de “alguma curiosidade” dela – “*Um projeto partindo da perspectiva da criança*” – e enfatiza que atualmente estão, de acordo com as orientações que recebem nas formações: “*Trabalhando documentos, como documentar tudo, certo? Documentos de que forma? Portfólios, cadernos de memórias, relatórios, tudo é documento, certo?*”.

A professora Água traz a informação de que as formações da rede de ensino de Fortaleza para docentes de EI “*Vem sempre seguindo um eixo, anualmente, e há temáticas e documentos que, muitas vezes, se referem à natureza, ao cuidado com a natureza*”. Contudo, conforme Água: “*Depende do que a gente esteja estudando nas formações, mas, aí, sim; aparece, sim [temáticas referentes à natureza]*”, para se ter orientação ou não sobre práticas envolvendo o cuidado com a natureza. Isto é, a partir da fala da professora Água, constata-se que as formações parecem influenciar bastante nos planejamentos diários das professoras que atuam nas instituições, como se elas tivessem que trabalhar somente o que é “estudado” nos encontros mensais de formação.

Sobre **utilizar algum documento norteador para o planejamento de práticas especificamente voltadas para o cuidado com a natureza**, todas as professoras afirmaram consultar documentos orientadores. “*A gente sempre dá uma olhadinha, né? Tem muita coisa que a gente já sabe de cabeça; a gente acaba decorando os incisos*” (PROFESSORA AR, 2021). A referida docente, inclusive, citou a Resolução nº 5/2009 como exemplo de documento norteador. “*A gente já sabe decorado porque, na hora do plano, a gente faz que é uma beleza, né? Geralmente são eles. E a nossa proposta pedagógica também, da própria instituição, a gente também constrói*” (PROFESSORA AR, 2021). É interessante quando a

professora lembra e cita a proposta da instituição, mas é necessário destacar que esse documento precisa ser um “[...] resultado de um trabalho conjunto” (BARBOSA, 2010, s.p.) entre todas as profissionais da instituição e entre as famílias, pois, para se tornar um documento orientador, este precisa de momentos constantes de “[...] reflexão, debate e confronto” (BARBOSA, 2010, s.p.).

A professora Água também afirma: “*Nós trabalhamos com vários documentos norteadores, uns três ou quatros documentos norteadores*”. Ela lembra: “*Nesses documentos sempre tem uma parte voltada, sim, para a natureza e não podemos deixar de trabalhar com esses documentos porque ali é que tá a base curricular pra a EI*”. Água ainda cita a BNCC (BRASIL, 2018) e o “documento estadual”, fazendo referência ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (CEARÁ, 2019), que, como faz questão de destacar:

*Também é tudo muito novo. A Educação Infantil ainda tá formando um currículo, né? Tá sempre em construção, certo? Aí a gente procura sempre tá trabalhando e tá também inclusa uma ficha avaliativa, itens de avaliação que a gente tem que fazer afora o relatório. Naquelas fichas avaliativas tem itens referentes à natureza, aos meios tecnológicos, ao raciocínio e tudo.*

É importante destacar que, segundo a Resolução nº 5/2009, que fixa as DCNEI (BRASIL, 2009c), em seu artigo 3º, já existe uma definição de currículo para a EI, que traz que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

A professora Terra também cita como documento orientador das práticas docentes a BNCC (BRASIL, 2018) e acrescenta: “*A gente tá sempre consultando esses documentos, porque, por mais que a gente diga: ‘A gente já sabe fazer’, é importante, né? Pra ver os incisos, eu utilizo!*”.

É importante destacar que, mais do que consultar os documentos, de saber o que tem escrito neles, uma professora de EI precisa observar e reconhecer nas crianças com as quais trabalha o que elas apontam como necessidade de aprendizagem.

**Os objetivos, ao planejarem e realizarem práticas pedagógicas voltadas para o cuidado com a natureza com as crianças** são de trazer os bebês “[...] para ter esse olhar mais atento com relação à natureza e tudo que envolve a natureza, não só a natureza natural como também o nosso ambiente” (PROFESSORA AR, 2021).

Também para o ambiente que se vive, “[...] *ao nosso ambiente de sala de aula*”, pois, ainda segundo a professora Ar, “[...] *isso aí torna eles [os bebês], tornará eles pessoas melhores no futuro*”. É relevante destacar que, para Barbosa (2010, s.p.), “[...] os ambientes, quando bem pensados e propostos, incitam as crianças a explorar, a serem curiosas, a procurar os colegas e os brinquedos, isto é, elas podem escolher de modo autônomo”, por isso é fundamental que sejam planejados, pensados, organizados. O objetivo maior que Ar tem ao propor práticas pedagógicas voltadas para o cuidado com a natureza é:

*[...] de estimular para que eles [os bebês] tenham consciência, para [que] eles consigam crescer com aquilo ali guardadinho na cabeça, que a gente tem que preservar, que tem que cuidar, que aquilo ali faz parte do nosso mundo e a gente não consegue viver sem a natureza, sem os animais. Se a gente poluir, o que é que acontece? Aí eu sempre também procuro mostrar o outro lado, o que aconteceria se não tivesse as plantas, o que aconteceria se não tivesse uma água limpa? A gente precisa disso. Dou sempre, mostrar pra ele as nossas necessidades também como ser humano pra gente viver em harmonia com o todo, né? Nossas necessidades, a gente precisa da água, ar, planta, animal. A gente vive numa harmonia. Eu quero criar sempre essa consciência neles.*

É importante que a professora de bebês tenha a preocupação e o objetivo de que eles cresçam querendo cuidar da natureza e que conheçam a dependência que, na condição de seres humanos, têm com a natureza. A partir da compreensão de natureza defendida neste trabalho, é reconhecido como importante também que os bebês se reconheçam como parte integrante da natureza, “Somos a própria natureza”, como dizem Tiriba e Profice (2019, p. 6-7).

Para a professora Água, ao propor práticas envolvendo o tema, tem o objetivo de “[...] *informar, educar para termos cidadãos melhores no amanhã, né?*”. As crianças estão sendo formadas agora e suas aprendizagens podem trazer consequências agora, e isso pode reverberar também no futuro, claro. Essa professora, mais uma vez, destaca que, durante sua formação básica, não recebeu esse tipo de educação, que se preocupa com a conscientização das crianças:

*[...] a educação, o currículo de 40 anos atrás não tinha essa preocupação, não tinha isso na grade curricular. Eu sou do tempo do OSPB [Organização Social e Política Brasileira] e da moral e cívica (risos), não tinha nada referente à natureza, não existia. É como se a natureza tivesse ali presente, uniforme e eterna. (PROFESSORA ÁGUA, 2021).*

Apesar a professora Água em sua fala dar a entender que a educação oferecida para todas as crianças hoje faz referência à natureza, é importante dizer que, embora seja necessário que ocorram práticas voltadas para o trabalho na e com a natureza, existem pesquisas, por exemplo, a de Tiriba (2018), em que foi identificado que as crianças eram privadas de terem acesso à areia. Então, ainda não é uma unanimidade a compressão por parte

de professoras sobre a importância de as crianças se verem como natureza e de brincarem em espaços naturais.

Água também traz reflexões importantes de que as pessoas que não têm acesso a uma formação mais consciente para o cuidado com a natureza parecem entender que a natureza “[...] *nunca sofre nenhum tipo de ação do homem, de danos*”, não existindo, por isso, a preocupação de a gente ter de “[...] *preservar os rios, não sujar as matas que assoreiam os rios, as praias, né? De não sujar, tudo*”. Como já foi mencionado em outros trechos deste trabalho, a formação da consciência exige uma série de experiências significativas, por isso não é tão fácil de perceber os impactos das ações do homem na natureza.

Água ainda complementa dizendo: “*Não existia preocupação nenhuma!*”. Por ela “[...] *não ter tido sempre essa preocupação de tá formando as crianças com essa educação [educação crítica de respeito e de cuidado]*”, ela sente que precisa agora formar as crianças, pois, nas palavras de Água: “*A gente precisa ter adultos futuros com essa noção de cuidado mesmo e amor, porque antigamente era normal você passar e quebrar um galho de uma planta, hoje em dia (risos) não é legal fazer isso, né?*”.

É importante destacar, a partir desse exemplo, que a professora Água traz que, numa educação na perspectiva mais crítica, o foco são questões mais amplas, complexas, exigindo-se maior criticidade. O exemplo que ela cita parece se basear muito mais em uma concepção de educação comportamentalista, como já apontado em outro trecho deste trabalho. Nessa concepção o foco são as mudanças de comportamentos individuais, sem necessariamente ter consciência da sua importância e complexidade (LOUREIRO, 2005). As práticas centradas na professora é que são importantes, pois há o entendimento de que seu papel é “passar” para as crianças os conhecimentos que ela tem sobre o tema e tem como foco mudar comportamentos.

Para Terra, os objetivos, ao planejar as atividades envolvendo o cuidado com a natureza, é que essas tragam as aprendizagens para as crianças de que a natureza tanto pode trazer benefícios ao homem como malefícios se não cuidarmos: “[...] *os benefícios que a natureza traz, que esse contato, esse cuidado e os malefícios, a parte prejudicial, se a gente não cuidar*”. Essa fala de Terra dá a entender que natureza está fora do sujeito, é externa a ele, muito embora em outro momento essa professora tenha dado a entender que o ser humano era parte integrante da natureza.

Terra, assim como as demais professoras, defende a ideia de que as crianças podem fazer algo diferente em relação ao cuidado com a natureza. Afirma que acredita muito “[...] *que essa geração ela tá muito à frente, né, porque as crianças têm mais oportunidade*”.

Embora ela traga isso na sua fala, é importante destacar que “essa geração” só vai verdadeiramente se envolver e lutar pelo cuidado da natureza se viver um projeto de educação nessa perspectiva, porque, como já foi citado algumas vezes neste trabalho, cuidar da natureza é um projeto complexo e precisa ser coletivo, envolvendo todos os setores da sociedade, inclusive a educação, através de todos os profissionais.

Às vezes, Terra fica surpresa “[...] *com as conversas que eles [os bebês] trazem*” sobre vários assuntos para o contexto de sala, por isso ela até propõe algumas discussões, porque acredita que “*eles [os bebês] vão aprender e vai ser bom pra elas e para o planeta, né, que para o planeta é pra gente também*”. Essa observação que Terra faz sobre o que os bebês trazem nas suas falas demonstra que eles estão atentos e parecem curiosos sobre esses assuntos, por isso também podem ser temas discutidos com eles.

Em relação às **aprendizagens que consideram ser importantes para as crianças nas práticas pedagógicas especificamente voltadas para o cuidado com a natureza**, as professoras destacam:

*A aprendizagem principal é a preservar. A cuidar e preservar. Não arrancar, não maltratar, ter sempre um olhar atento, né? E sempre se posicionar. Eu quero que eles [os bebês] se posicionem quando veem algo errado, chamar a atenção até do papai e da mamãe também, dentro de casa. (PROFESSORA AR, 2021).*

Outra aprendizagem que poderia ser considerada seria refletir sobre as diversas questões ambientais que vemos no dia a dia nos mais diversos contextos, entendendo a complexidade dos fatos, as relações existentes entre eles. Outra aprendizagem também destacada pela professora Ar é a de que as crianças aprendam a “separar o lixo”, pois, para ela, “[...] *tudo isso são questões que envolvem o meio ambiente, o cuidado, a preservação, a sustentabilidade, né?*”.

De fato, é uma ação que pode ser realizada por qualquer indivíduo que se percebe como agente de transformação e entende seu papel social na preservação e mudança do mundo, a qual, obviamente, pode trazer impactos positivos ao meio ambiente, mas não se pode pensar que essa ação sozinha irá trazer grandes transformações e que resolverá os problemas ambientais tão amplos e completos. Separar o lixo seria uma medida emergencial. Talvez alguns pais das crianças com quem trabalha já façam esse processo de separação e venda de reciclados, mas, muito provavelmente, não com o intuito de preservar a natureza, e sim como forma de sobreviver, e isso demonstra o quanto é complexo trabalhar e aprender sobre como se cuida da natureza. É um bom indício o fato de ela apontar outras aprendizagens:

*Que eles [os bebês] também saibam chamar a atenção até dos próprios pais, familiares, a não fazer isso que é errado. Eu quero que eles tenham essa consciência, essa aprendizagem. Que eles assimilem, absorvam, se posicionem, cresçam felizes com isso, com essas ideias na cabeça. (PROFESSORA AR, 2021).*

De fato, as aprendizagens que serão construídas na infância, sobretudo, as mais significativas, poderão mobilizar mudanças de comportamentos nas crianças de agora, que crescerão como adultos mais comprometidos com as mudanças, para viverem em harmonia com a natureza.

Já a professora Água considera como aprendizagens importantes que as crianças aprendam a lavar as mãos sujas de areia, experienciar a textura desse “elemento da natureza” e da água ao lavar as mãos também: “[...] *pegar na banana* [e sentir sua textura, já que a banana] *vem da natureza*”, pois, para ela, “[...] *uma aprendizagem que puxa a outra, num é desvinculada*”. Também pode aprender sobre a função social de se lavar as mãos antes de se alimentar, sobre os impactos disso em sua saúde, por exemplo, uma vez que na creche, segundo Barbosa (2010), através de sua função social, as crianças aprendem a construir valores e costumes que fazem parte da cultura onde estão inseridas.

Água também acredita que: “[Se falar] *para a criança do sol, da água, da terra, do mar, eu tô dando uma noção de todos os elementos da natureza pra ela, através da música*”. Então, para a professora Água, “[...] *tudo é importante*”. Diante dessa fala da professora Água, é necessário, mais uma vez, destacar que na EI, muito mais importante do que “falar” para as crianças, é fundamental propor experiências reais e brincadeiras com sol, água, terra, pois elas aprendem na experiência vivida.

A docente Terra traz, ao se referir às aprendizagens importantes para as crianças sobre o tema, que elas poderão aprender “[...] *a cuidar melhor do meio ambiente, das suas casas, das coisas mais simples que, às vezes, acontece e a gente não tem noção*”. De fato, quando se fala de cuidar, pode-se entender como algo amplo e que deve estar presente na nossa sociedade não só em relação à natureza, mas a tudo que exija cuidado.

A professora Terra destaca que as crianças já chegam com algumas aprendizagens importantes, construídas a partir de ensinamentos dados pelos pais. Ela se lembra de um exemplo em que ela não havia sido a responsável por ensinar a criança a fechar a geladeira e não a abrir várias vezes para economizar energia elétrica, pois afirma não ter falado sobre esse assunto com as crianças. Ao indicar que reconhece as aprendizagens construídas pelas crianças em outros espaços, a partir de outras interações, Terra demonstra valorizar os saberes prévios delas e reconhece que as crianças também aprendem em outros contextos, através das trocas com outras pessoas.

Terra também traz: “*Elas [as crianças] vão contribuir pra que a gente tenha, não no futuro, mas agora já, um mundo melhor, e a gente depende das crianças, da educação que a gente tá dando para que isso aconteça*”. De fato, vai depender do projeto de Educação para uma geração inteira de crianças, uma vez que, como já foi dito anteriormente, não se resolvem problemas amplos e coletivos nas ações individuais.

Embora seja significativo reconhecer que o que as crianças estão aprendendo já pode ser usado para modificar comportamentos no tempo atual, é importante ter o cuidado para não se atribuir somente às crianças a responsabilidade pelas mudanças no mundo em relação aos problemas ambientais. Medidas importantes podem e devem ser tomadas agora, no tempo atual, por todos os seres humanos habitantes desta Terra.

**Ao descreverem uma prática que consideram que conseguiu contribuir para as aprendizagens citadas anteriormente**, as professoras citam: a atividade apontada pela professora Ar é a de “[...] *cuidar da plantinha e cuidar um do outro*”. Ela explica que já tinha falado com as crianças sobre frutas, alimentação saudável, “[...] *estimulando eles [os bebês] nesse lado também da alimentação, da otimização de frutas, verduras. Já tinha feito outras coisas em relação a isso*”. Ela pontua que, a partir daí, foi direcionando a conversa para o lado do cuidar e pensou que os bebês poderiam botar “a mão na terra”, cuidar. Ela afirma que já tinha recebido fotos dos bebês plantando, regando.

Quando a professora Ar traz a ideia de que já havia “falado com as crianças sobre frutas”, soa como se ela realmente entendesse que precisa explicar para as crianças sobre determinados assuntos. Sobre isso, Barbosa (2010) diz que, no trabalho com os bebês, não se propõem: “[...] aulas expositivas, de exposições verbais, mas, como vimos anteriormente, a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes”.

No que diz respeito ao trabalho com os bebês envolvendo a alimentação, esses momentos podem ser de muitas descobertas e aprendizagens. Ao provarem as comidas (por exemplo, frutas, verduras), podem sentir sabores diferentes do que comem em suas casas, podem pensar sobre qual o caminho que o alimento percorre até chegar à mesa, podem comparar formas e texturas, por isso pode ser um momento muito rico para eles e é super possível que eles vivam a experiência de plantar, cuidar, colher, alimentar-se.

*Que a gente ficou falando do cuidar, do cuidado que a gente deve ter com o planeta, um do outro, o cuidado... a gente sempre ter a consciência do cuidar, não só dos ambientes, mas também das pessoas que estão ao nosso redor. Aí eu falei, conversei com eles [os bebês], em relação ao cuidado da mamãe ter com eles, ao cuidado que eles também devem ter com os irmãos, com a natureza, com os pais, o carinho, o*

*amor, o respeito, tudo isso... e nós colocamos essa prática da plantinha, as plantinhas que eram o tempero, né? (PROFESSORA AR, 2021).*

Para Ar, o objetivo dessa atividade de cuidar da planta era que os bebês aprendessem a cuidar da natureza. Ela acredita que os bebês “[...] aprenderam a regar e a reciclar também o material”. Complementa: “[...] isso eles [os bebês] aprenderam a reciclar, porque talvez eles não pensassem que pudessem usar o bichinho de detergente vazio, lavar e colocar água, e pegar na própria vasilha de detergente utilizando aquilo ali, e aguando a planta, e sempre o cuidado de aguar e mostrar”.

A professora Ar percebe que, mesmo sem falar mais sobre o assunto, os bebês o traziam novamente, mostrando e falando sobre as plantas que haviam plantado:

*[...] ‘Olha, tia, como tá a plantinha, a minha plantinha’ (A planta já bem grande). [...] Eu acho que isso aí ficou na cabecinha deles; essa atividade. Eu acredito que eles tenham aprendido a cuidar, a regar, a saber que, colocando aquela raizinha dentro da terra, a plantinha nasce. [...] porque, para a criança muito pequena, como é que uma planta nasce? Tudo isso é curiosidade para eles, né? Até saber que tem uma raiz e que essa raiz tem que ficar dentro da terra eu acho que tudo isso eles aprenderam. Saber que a raiz tá lá dentro da terra, vai beber aquela aguinha, vai crescer, e eles viram crescendo, né? Nós plantamos feijão também, a clássica plantação de feijão, mas eu acredito que o aguar, plantar, colocar a raiz lá dentro da areia e ver a plantinha absorver... eu acho que tudo isso aí... eu acredito que nessa atividade eles aprenderam como é que funciona o desenvolvimento da planta e o depois: a mãe ainda cortou a cebolinha, quando ficou grande, e mostrou: ‘Oh, tia, foi feito com aquela cebolinha que nós plantamos e ela já está começando a crescer novamente’. Então, foi um cuidado recíproco. Ele cuidou da planta, e a mãe depois usou o temperinho para cuidar da comidinha dele. (PROFESSORA AR, 2021).*

A curiosidade não é algo inerente e não são apenas as crianças que a têm. Ainda hoje, os adultos podem se perguntar sobre vários fenômenos que ocorrem com teor de mistério na natureza. Por isso, leva tempo e é necessário ter uma continuidade, periodicidade das experiências, para que as pessoas consigam fazer relações e atribuir sentidos a elas.

Cada vez mais, carece-se de uma formação docente pautada no encantamento, nas buscas por partir das curiosidades e descobertas de quem está em processo de aprendizagem, a fim de que aquilo que é aprendido tenha sentido para quem o constrói.

Nesse espaço formal e educativo que é a instituição de EI, os bebês e as crianças bem pequenas podem e têm direito de observar os ciclos de vida de uma planta, de um animal, desses seres que, assim como as crianças, “[...] são seres da natureza”, de “[...] viver o que é bom, espaços que alegram e potencializam a existência” (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 7-8).

O tempo de duração dessa atividade de “cuidar”, segundo a professora Ar, “[...] durou algumas semanas, acho que foi mais de um mês”, embora falasse “todos os dias” com

as crianças sobre as práticas de cuidado. O tempo do desenvolvimento da planta também influenciou.

*A gente prestando atenção nessa plantinha e vendo. Eu ainda tô com a minha ali, minha cebolinha. Aí, pra plantar também a cebolinha, fazer a nossa hortinha dentro de casa, além do aguador seco, do material, né? O vaso da plantinha também a gente pensou nisso. Não vamos atrás de pote, de nada disso, não; vamos usar uma vasilha de margarina, um pote de sorvete, uma garrafa PET, fomos atrás dessas coisas, sabe? Para eles [os bebês] já irem criando essa consciência, e eu acredito que eles aprenderam depois dessa atividade. (PROFESSORA AR, 2021).*

Se for levado em consideração que, mesmo sendo ainda bebês, eles podem já ter tido algum conhecimento prévio sobre o cultivo de horta ou do uso na alimentação da verdura “cebolinha”, então, a partir dessa atividade, eles podem ter aprendido mais, e não somente a partir dela. É sempre partir do pressuposto de que os sujeitos da EI já podem ter tido aprendizagens anteriores, inclusive, isso pode ser observado antes mesmo de começar a atividade.

A docente Água cita a atividade “piquenique de frutas” como sendo a atividade que ela considera que ao desenvolver contribuiu para a aprendizagem das crianças. Tinha como objetivo que as crianças aprendessem a “diferenciação” das características de frutas, além de confrontar as crianças sobre seus gostos alimentares, pois, à medida que elas diziam que não gostavam de um alimento, ela afirmava que não se podia dizer que não gostava de algo sem nunca o ter comido. Água diz que atingiu o objetivo que tinha ao realizar a atividade, porque, durante suas ações, as crianças iam falando das características das frutas, de seus sabores, texturas, de como deveriam consumi-las, por exemplo. Se Água tirava ou não suas cascas, sobre a prática de como ingerir o alimento.

Para a professora Água, a atividade de piquenique parece ser interessante, porque ela consegue proporcionar às crianças as aprendizagens de saborear, provar texturas, de nomeá-las, de perceber como se come uma fruta. Água disse gostar muito de “trabalhar com as frutas”.

*Eu pegava a laranja, dizia que eu ia comer a laranja e eu fazia que eu ia morder a laranja, e elas [as crianças] gritavam que eu tinha que tirar a casca da laranja. Eu disse: ‘Valha!’. Aí, quando eu pegava a maçã, eu dizia: ‘Precisa tirar a casca ou eu posso morder?’. Aí eles diziam que a maçã eu posso morder sem tirar a casca. A banana... eu pegava a banana pra morder, eles gritavam que eu tinha que tirar a casca. Aí eu dizia: ‘Essa eu preciso tirar?’. E aí o sabor... e aí eu pegava uma tangerina ou uma uva e fazia um gesto que tava azeda, né? Aí, quando eu pegava a melancia e dizia assim: ‘Ixe! Que coisa doce! E o caroço? O que é que eu faço com o caroço?’. Então essa prática... eu dizia assim: ‘Vixe! A banana é circular, ela é redonda, do jeito da bola [é] a banana’. Eles diziam que não, que era a maçã, a laranja e a tangerina. Aí eu dizia assim: ‘Eu quero uma melancia laranja, verde...’. Aí eu ia misturando as cores e aí eu ia fazendo uma salada de cores e sabores, e o piquenique é muito legal que eles aprendem muita coisa... (PROFESSORA ÁGUA, 2021).*

Também, segundo Água, atividades com frutas e verduras, até durante as refeições, pode proporcionar às crianças o despertar pelos sabores e características dos alimentos e influenciar positivamente na escolha da alimentação que irão consumir. Lembrando que a atividade de se alimentar é uma daquelas que ocorre tanto em contexto doméstico como na creche, mas nesse, sobretudo nele, precisa ser planejada, pensada, organizada, com intenções claras do que as crianças possam aprender ao vivenciá-la.

*E, muitas vezes, a criança diz assim: 'Não quero, não gosto'. Eu digo assim: 'Tu já comeu?'. 'Não!'. 'Então, você não sabe se não gosta. Vamos provar, né? Só com o dedo... bota o dedo aqui, bota o dedo na boca. O seu dedo'. O dedo da criança, né? 'E aí? É doce? É amargo? É quente? É frio? É gostoso? Aí, agora só um pedacinho'. (PROFESSORA ÁGUA, 2021).*

O fato de oferecer que provem outros alimentos se torna interessante porque as crianças estão ainda formando seus gostos alimentares e só poderão fazer escolhas favoráveis nutricionalmente se tiverem oportunidade de provarem o máximo de alimentos considerados saudáveis.

Água relata ainda que gosta muito “[...] de levar fruta que não tem na creche”. Ela oferece as frutas na hora que as crianças estão brincando. Diz que as crianças correm, pegam um pedaço da fruta, correm comendo e depois voltam para pegar mais. Informa que já levou uva e pera: “*O que eu tenho em casa de diferente que é para eles verem*”. Talvez por reconhecer que seu papel como professora de EI seja também social, como também pedagógico, a professora Água diz que tem a prática de levar alimentos de sua casa para que as crianças possam ter acesso a ele e para que possam ampliar seus conhecimentos sobre as frutas, de modo que possam provar alimentos diferentes dos que são oferecidos na creche e em suas casas.

A professora Água considera que a atividade de “piquenique de frutas” proposta durou “[...] em torno de uns 10 a 15 minutos”, porque, segundo ela, as crianças “[...] já querem levantar, correr, brincar”. É importante reconhecer que as crianças têm um ritmo próprio e, principalmente, a professora não quer que elas participem de atividades por imposição. Ela precisa perceber se a atividade desperta interesse das crianças, afinal elas são “[...] o centro do planejamento pedagógico” (BRASIL, 2009c, artigo 3º) e todas as práticas desenvolvidas nas instituições de EI precisam levar em consideração isso. Observar, escutar, portanto, são ações fundamentais para a docente da creche.

Água explica um pouco mais como desenvolve a atividade do piquenique:

*Só o tempo da apresentação, da conversa, da roda de conversa, que elas [as crianças] conversam, mostrando as coisas e falando, né? É só esse tempo mesmo e*

*depois eles vão brincar. A degustação não acontece naquele momento, certo? Aí leva lá para a cozinha; as meninas vão cortar e botar numa bandeja abacaxi, as frutas diferenciadas, e aí depois vem a hora da degustação. Aí já é outro momento da atividade, e aí a gente bota lá e eles escolhem o que eles querem comer. É diferente do lanche da creche, porque, quando é banana e mamão, ou melão e melancia, [...] ou laranja e banana, eles não têm essa escolha, porque é o cardápio do dia. Aí, quando é o piquenique, eles escolhem o que querem comer.*

Embora a professora Água, ao descrever a atividade, traga como ponto positivo o fato de as crianças poderem escolher a fruta que vão comer, a sugestão seria deixar que elas tentassem cortar as frutas, sentir suas texturas, comparar suas características enquanto cortam, pois esse era um objetivo dessa atividade, conforme apontou a professora. A professora Água sinaliza para uma prática desenvolvida pelas responsáveis pela alimentação, que é a de triturar as verduras para “embutir” nas refeições das crianças, por exemplo, o caldo de feijão bem grosso e “da cor de beterraba”, porque dentro tem várias verduras trituradas.

Água reconhece a importância de as crianças comerem verduras, inclusive para terem uma alimentação, segundo ela, “forte”, mas o fato de tudo ser processado para que as crianças não vejam não favorece para que saibam o que estão comendo: “*Que tem uma cebola, tomate, que tem uma batata, que tem um chuchu, uma beterraba*”. Realmente faz pensar que as crianças podem interagir de forma mais efetiva com as verduras e frutas, com trabalhos desenvolvidos pelas professoras, funcionárias da cozinha e nutricionistas que dão suporte às instituições da rede de ensino do município de Fortaleza, para talvez repensem a forma como a alimentação das crianças é preparada e servida e, assim, possam também incluir mais as crianças, a fim de que elas passem a ter noção do que provaram, de modo a evitarem frases do tipo: “*Eu não quero verdura*”.

Ainda sobre uma atividade que considera que contribuiu para a aprendizagens sobre cuidado com a natureza, a professora Terra propôs a atividade de fotografar “[...] *espaços da natureza*”. O objetivo dessa atividade era que as crianças fotografassem, olhassem a fotografia e “[...] *conseguissem apreciar o espaço da natureza*”.

Para Terra, o importante era que as crianças fizessem as imagens – que “*fosse um olhar da criança*” – e que depois elas olhassem a imagem e pudessem conversar sobre o que viram. O maior objetivo era que a criança “[...] *conseguisse apreciar esse espaço da natureza*” a partir da janela e do lugar de onde olhavam. Tanto elas podiam fotografar como fazer vídeos e depois comentar sobre o que traziam nos registros. Terra afirma que essa atividade de observar e fotografar as imagens a que tinham acesso foi realizada durante o período remoto:

*Foi muito bacana porque as crianças falaram coisas maravilhosas. Teve uma criança que não saiu e aí ela falou que não podia sair, acho que foi um vídeo, mas ela olhava a natureza da janela dela e ela foi dizendo coisas que ela não via. Ah, que ela via a praia, que ela via os ônibus passando, e ela não via porque tinha um muro. Assim, dava pra gente ver o muro, e ela foi usando essa imaginação [para] além do que tinha atrás do muro e foi bem bacana, foi um dos vídeos que chamou bastante a atenção. Ela disse que via a praia, via os pássaros cantando, e a gente ouvia alguns pássaros [...]. (PROFESSORA TERRA).*

Nesse exemplo, Terra traz como sendo um “resultado” da atividade o ato de observar imagens através da reação da criança sobre o que tinha “ficado” de aprendizagem para ela, dando a entender que essa parece ter sido uma atividade prazerosa e que contribuiu para a imaginação das crianças.

Espera-se que, ao voltarem a frequentar a instituição, as crianças possam ter tido oportunidades de vivenciar experiências de contemplação ao observarem os pássaros, ao ouvirem seus cantos, que possam sentir o lado de fora, ao brincarem nos espaços externos da instituição.

A professora Terra considera que atingiu o resultado da atividade proposta, que, segundo ela, envolve o cuidado com a natureza: “[...] pra mim, a gente conseguiu atingir naquela sugestão, né, o objetivo que era elas apreciarem a natureza”. Essa professora também relatou que pretende depois fazer: “[...] uma exposição lá na creche desses trabalhos”. Conforme Terra, essa proposta durou, aproximadamente, dois minutos, dois minutos e meio, de acordo com o tamanho do tempo dos vídeos. Para ela, esse “projeto” “[...] ainda não terminou [...]”.

Além das propostas de atividades envolvendo o cuidado com a natureza de “cuidar da plantinha e cuidar do outro”, o “piquenique de frutas” e o ato de “fotografar espaços da natureza”, relatadas pelas professoras Ar, Água e Terra, respectivamente, Marinho (1967, p. 31-32 *apud* HORN; BARBOSA, 2022, p. 56) aponta outras que talvez elas até já realizem, embora nesse momento não tenham dado ênfase, mas que podem servir também de sugestão para outras docentes:

[...] correr, pular, brincar de esconder atrás de pedras, árvores; usar gangorras, escorregas, balanços, escadas, tábuas de equilíbrios; brincar com bolas, cavalos de pau, carros resistentes; construir com blocos de madeira grandes, caixotes, cubos; compor padrões com cacos de cerâmica e ladrilhos, trabalhar na mesa de carpintaria; brincar na areia com baldes e pás; desenhar com varas na areia e com giz no cimento; pintar muros com água, brincar com água no tanque de vadiar; lavar as roupas das bonecas, levá-las a passear no colo ou em carrinhos; brincar na casa de bonecas; brincar na cabana dos índios e na varanda da árvore; participar de dramatizações espontâneas, jogos e rondas; cuidar de plantas e animais; improvisar brinquedos com raízes, frutos, galhos.

Aqui são acrescentadas outras sugestões, como armar redes embaixo das árvores em altura para que os bebês e crianças possam se balançar, a construção de minhocário, de espaço para fazer compostagem, a qual pode ser feita com garrafas PET transparentes para que as crianças vejam e acompanhem o processo de decomposição dos alimentos, a construção de caixas com elementos da natureza para coleta e investigação de itens naturais, a realização de oficinas de brinquedos com materiais de reuso com as crianças e suas famílias, entre outras.

**Em um dia típico/normal da prática presencial com as crianças na creche, as professoras informaram que geralmente abordam e exploram o tema cuidado com a natureza.** Para a docente Ar, quando vão (ela e os bebês) para as “[...] áreas externas do CEI, [...] principalmente, quando a gente sai da sala que a gente vai explorar os ambientes. [...] às vezes, até no tanque de areia”, quando as crianças brincam com areia, panelinhas, quando “[...] ficam à vontade”.

Horn e Barbosa (2022, p. 12) propõem que, quando os bebês ou as crianças têm oportunidades de interagir com ambientes externos, suas aprendizagens tendem a se ampliar:

[...] quando elas (as crianças) têm a chance de entrar em contato direto com ambientes externos, especialmente quando são (ambientes) ricos, belos, diversos, instigantes, acolhedores. Ambientes nos quais elas podem, desde a mais tenra idade, se desafiar, explorar, compartilhar, experimentar, testar hipóteses!

É importante que as professoras continuem a propor esses momentos ao ar livre com as crianças, nos espaços externos das instituições, e que as demais instituições de EI na cidade de Fortaleza possam ter seus espaços externos ressignificados, se for o caso, para que, cada vez mais, as professoras possam propor experiências ricas para os sujeitos da infância.

Também, conforme a professora Ar, os bebês: “*Brincam de observar as formigas e as folhas da mangueira que caem na areia, [pois] é um elemento natural*”. Ar indica que também desenham na areia: “[...] quando nós estávamos lá muito entretidos desenhando na areia. A gente observa os elementos da natureza. A gente interage com eles [os bebês], a gente observa com aquele olhar mais atento da criança”.

*E é assim que a gente trabalha, é assim que a gente observa. E essas atenções que eles [os bebês] têm, a gente, a gente é que tem que ter esse olhar atento, sabe? Porque uma palavrinha, se a gente não prestar atenção, passa, entendeu? E a gente não pode deixar passar essas coisas. A gente tem que pegar e, com aquilo ali, já ir brincando, estimulando. É o natural, né? (PROFESSORA AR, 2021).*

Segundo Oliveira (2012 *apud* ALVES, 2017, p. 20):

[...] a observação possibilita ao professor compreender a forma como bebês e crianças pequenas se expressam e comunicam suas ações e reações frente às mais diferentes situações, como irritação ou satisfação, mesmo antes de começarem a falar, e esse conhecimento o auxilia a tomar decisões sobre como agir de forma adequada.

Muito importante a professora Ar reconhecer a importância do olhar atento diante das reações dos bebês, sobretudo, deles, que, muitas vezes, o gesto, o movimento, o choro, as expressões faciais e outras linguagens são as únicas formas que se tem de entender o que querem nos dizer. E, a partir do que nos dizem, vamos atendendo às suas necessidades.

Já a professora Água traz outros exemplos de realizações de práticas que, segundo ela, envolvem o cuidado com a natureza em outros espaços. Sobre isso, afirma abordar esse tema “desde a chegada”, quando trabalha através de rodas de músicas e fala sobre o sol, a chuva, a “[...] *limpeza do ambiente*” e o “[...] *cuidado de não tá sujando*”. Além disso, destaca a ida para outros espaços fora da sala, quando “[...] *trabalha com a terra*” e “[...] *fala da importância da água*”, “[...] *da alimentação*”. Para ela, esse tema está “[...] *implícito o dia inteiro*” nas atividades que desenvolve.

Já a professora Terra lembra os tempos da rotina que orientam as práticas das professoras nas instituições de EI no município de Fortaleza, sobretudo, do que é denominado de “higiene”. Ela destaca que, por conta da pandemia que ainda estamos vivendo pela Covid-19, “*Agora mais do que nunca, a gente leva as crianças para o banheiro e a gente tem conversado muito sobre isso*”.

Para Terra, o tema cuidado com a natureza é abordado “[...] *toda vez que a gente leva pro banheiro. E a gente fala sobre o cuidado de manter o parque organizado, limpo, cuidado, principalmente, no parque que tem as plantinhas*”. Lembra que passaram o “[...] *mês de setembro todo falando sobre a questão do desperdício de água, de não desperdiçar*”.

Percebe-se que as duas professoras (Água e Terra) procuram usar os tempos da rotina para trabalharem o tema cuidado da natureza, para “falarem” sobre a natureza. Entretanto, aprender a cuidar da natureza, consoante Boff (2019), ocorre quando se tem uma relação de afeto com o que se cuida, portanto, as crianças vão aprender isso quando interagirem efetivamente através de experiências sempre prazerosas e quando conseguirem despertar suas emoções. Sendo assim, é para além da razão.

**As professoras acham que as crianças estão aprendendo sobre “[...] não pisar na formiga”**, segundo a professora Ar, depois de muito conversar com eles (os bebês), de levantar questionamentos do tipo: “*Para onde é que ela vai? O que ela tá fazendo ali no*

*tanque de areia? Será que ela tá passeando, né? O que será que aquela formiga tá fazendo ali? Será que tem manga lá em cima? O que será que ela vai fazer lá em cima? Vamos ver”.*

É papel da professora de creche gerar questionamentos e pesquisar sobre o que é manifestado como curiosidade pelos bebês e também sobre o que eles ainda não compreendem, sendo bem interessante levar materiais, como livros de histórias e outros objetos, como lupas, binóculos, para uso durante os momentos de brincadeiras, de modo que favoreçam os momentos de descobertas.

Ar, contudo, acredita que eles (os bebês):

*[...] vão buscando [respostas] com os questionamentos deles, com as perguntas deles e até minhas também, [e que] tudo isso faz com que a criança a estimule a ter aquele olhar atento até para as pequenas criaturas, porque antes o menino na casa dele talvez nem prestasse atenção naquilo, não sei”.*

Tal fala de Ar remete ao que é dito por Chisté (2015, p. 34), quando diz de um olhar que “não é dado”:

*[...] que potencializa os detalhes, o menor, o pequeno, o ínfimo, o que se esconde, as pequenas coisas que não se vê, não se percebe de imediato. É o modo como olhamos as coisas, os seres, o mundo. Para ver as miudezas, aquilo que é minúsculo, aquilo que habita a interioridade das coisas, é preciso estar à espreita, vigiando, sensível ao encontro, atento àquilo que se passa entre as coisas, entre os seres, entre o mundo, com um olhar aberto para ver o que não é visível [...].*

Ar diz que também chama a atenção dos bebês para uma mangueira que tem no espaço da instituição. Ao observar que a árvore estava com “*[...] uns galhinhos com umas florzinhas amarelinhas*” e que, “*[...] quando cai, é que começa a aparecer as mangas*”, ela foi falar para os bebês:

*Oh, gente, eu acho que não tem manga, não. A gente começou a olhar pra mangueira, a manga é doce e a formiga gosta de doce, né? E gosta de açúcar. Eu acho, gente, que aquelas florzinhas ali é que vai nascer as mangas. Talvez aquelas florzinhas ali onde vai nascer as mangas. [...] eu acho que ali deve ser doce também. Talvez elas estejam indo lá pra cima atrás disso, né não? A gente tem que respeitar os momentinhos, tem o tempinho de tá ali. Depois a gente tem que ir para outro canto, não pode passar muito tempo, não, porque são muitas turmas, e a gente divide os espaços lá.*

A professora de EI deve ser pesquisadora e também levar os bebês e as crianças a também buscarem respostas para suas perguntas, curiosidades. Não cabe apenas fazer perguntas para os bebês, é importante acreditar que eles podem construir respostas sobre o que é perguntado a partir dos conhecimentos que já podem ter acumulado, mesmo com pouco tempo de vida; caso não saibam responder, a professora pode ir pesquisar junto com os bebês sobre como nascem as mangas para tentar entender quais os processos de mudanças que a planta sofre para gerar o fruto; também pode pensar em levar a fruta para provar com eles.

Talvez essa atividade fosse bem rica e bastante interessante para todos, mas, para ser considerada uma experiência, quem a vive precisa ter tempo para vivê-la, e ela precisa ser constante. A professora afirma que tem de “[...] *respeitar os momentinhos*”, o que é uma pena para os bebês, em razão do fato de não poderem ficar o tempo suficiente nos espaços onde despertam suas curiosidades. Por isso é tão necessário ter instituições de EI com espaços amplos e que as professoras promovam bastante contato das crianças com a natureza, pois, como é dito na BNCC (BRASIL, 2018), um dos campos de conhecimentos que deve ser trabalhado na EI é o denominado “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”, e esse exemplo citado pela professora Ar de observar as mangueiras e a presença ou não dos frutos exige transformações da natureza que as crianças têm direito de contemplar e se perguntar sobre.

Ar ainda não identifica nas ações e falas das crianças retornos dessas discussões acerca das observações das árvores e as aprendizagens construídas pelas crianças por ocasião de a professora estar de licença-saúde, mas complementa: “*Vamos ver se eles [os bebês] retomam o interesse quando eu voltar para gente ir lá para essa mangueira investigar as formigas, se já tem manga nascendo ou não*”.

Todo esse trabalho que a professora Ar descreve em suas falas é fundamental para que os bebês comecem a levantar hipóteses, a se questionarem sobre o que observam:

[...] o convívio com a natureza faz as crianças elaborarem interrogações e passarem a fazer investigações. Quando demonstram suas curiosidades e são incentivadas pelos adultos, elas tornam-se interessadas nos insetos, nas pedrinhas, nas folhas, nos galhos, e passam a manter a atenção sobre seus processos de vida. A sala necessita ter aquário, terrário, vasos com plantas, comedor para pássaros, a natureza em miniatura. (HORN; BARBOSA, 2022, p. 57).

A professora Água acredita que as crianças aprendem com as atividades que são propostas a “[...] *ter práticas diferenciadas*” em relação a não jogar papel no chão e a repensar o que comem, pois, segundo ela, as crianças comem muitos “xilitos”: “*Muitas vezes, em casa a família não tem tempo ou não considera importante [...]*” abordar sobre os temas envolvendo cuidado da natureza, sobre alimentação saudável com as crianças.

Água, ao se referir ao que acha que as crianças estão aprendendo sobre o tema, ao mostrar imagens de revista, onde tem “um monte de lixo”, vai falando: “*Oh, todo mundo sujou aqui e não dá mais nem pra ver a terra, e a água que sai daí é suja*”. Segundo Água, “[...] *vai mostrando o cuidado que tem que ter com os espaços e com os ambientes*”, com o objetivo de que elas aprendam a cuidar dos espaços que frequentam.

As aprendizagens relacionadas ao cuidado com a natureza destacadas pela professora Terra foram: *“Elas [as crianças] aprendem [durante as atividades propostas] questões de cidadania, questões de cuidar, de se responsabilizar pelo meio ambiente”*.

Tanto a professora Água como Terra consideram que as crianças aprendem o que é ensinado porque elas demonstram as aprendizagens construídas em outros momentos, através das repetições de ações das suas professoras. Como diz a professora Água: *“[...] quando eles aprendem que não é para fazer isso, eles começam a não fazer mais isso”*.

Essas professoras parecem defender que, através das repetições das ações, as crianças aprendem. Esse tipo de compreensão não corresponde ao que é defendido nos documentos orientadores para a área da EI, pois se acredita que as crianças constroem conhecimento de forma reflexiva, nas interações ativas que estabelecem com as pessoas, com os objetos, com tudo que faz parte dos contextos onde estão inseridas, portanto, não cabe apenas repetir as ações, é importante pensar sobre o que estão realizando.

Para Água, as crianças aprendem através dos exemplos, principalmente se as professoras fizerem alguma ação “errada”, como deixar a *“[...] torneira ligada”* ou *“[...] jogar algum lixo no chão”*, ou seja, o que é ensinado para as crianças passa a ser depois reproduzido nas ações: *“[...] vão usando no dia a dia deles”*, como diz a professora Água, que observa isso expresso nas falas das crianças.

**Os espaços que mais usam as professoras são aqueles utilizados para trabalhar atividades envolvendo o cuidado com a natureza**, a exemplo dos parques, “espaços abertos” da instituição, que, para a professora Ar: *“No nosso CEI, a gente [adultos, bebês e crianças] tem muito espaço aberto, graças a Deus. Ele é um CEI bem legal. Tem vários espaços abertos”*. Tem ao redor do CEI: *“Tem um espaço da frente, só que uma lateral a gente não utiliza muito, não, porque dá pra cozinha, mas o espaço da frente e os outros espaços, assim, ao redor, a gente utiliza bastante”*.

Além de o espaço ser, segundo a professora Ar, amplo e aberto, também contam com espaço com areia, mas também há *“[...] as partes acimentadas”*. Conforme ela, as professoras do CEI ainda pretendem fazer *“[...] uns jardins verticais”*. É um aspecto positivo o fato de o espaço externo ser o mais usado nessa instituição, segundo a professora Terra, e como é importante a instituição ter um espaço cheio de possibilidades de uso pelas crianças. Com ambientes amplos, se bem aproveitados, isso pode facilitar bastante o desenvolvimento de experiências significativas de cuidado com a natureza.

Não necessariamente as atividades envolvendo o cuidado com a natureza precisam acontecer só em um espaço, por exemplo, as rodas de conversas e histórias podem

ser feitas nas áreas fora de sala, como afirma já fazer a professora Terra: “*Na maioria das vezes, nos espaços externos da creche, parque, refeitório, seja lá onde for!*”. A professora Água, por sua vez, cita também outras possibilidades de espaços para uso durante as realizações das atividades: “*Dentro da sala de aula*”. Segundo Água, é uma forma utilizada por ela para trabalhar a ideia de cuidado com a natureza, através dos momentos de “musicalidade”, de “contação de história”, como a obra *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky, que fala de horta e de plantação e colheita de rabanete. Água acrescenta que, além da sala de aula, também usa para atividade o espaço do pátio, das áreas externas, “[...] *dentro de todos os espaços da creche*”, o “[...] *refeitório*” ou, como diz a professora Terra, “[...] *seja lá onde for*”.

De fato, todos os espaços da instituição podem ser usados para propor experiências e podem proporcionar algum tipo de aprendizagem, sobretudo, se houver a intenção de levar os bebês e as crianças para usarem os espaços com um propósito, se organizarem os espaços, se levarem materiais para uso.

**Em relação aos materiais que utilizam para o desenvolvimento de práticas envolvendo o cuidado com a natureza, as professoras usam materiais do espaço do ateliê:** “*A gente tem até nosso ateliê lá, que tem muito material*” (PROFESSORA AR, 2021).

Essa instituição na qual as professoras participantes da pesquisa trabalham é contemplada pelo projeto Ateliê, desenvolvido pela prefeitura de Fortaleza. Recorrem a esse espaço e ao uso de seus materiais quando as crianças não trazem materiais de casa para usarem nas atividades. Normalmente esse espaço conta com materiais reutilizados e não convencionais: caixas de ovos e de leite, isopor, sementes.

*[...] garrafas de amaciante, de sabão líquido. Era garrafinha de detergente, rolinho de papel higiênico, tudo isso. Um carretel daqueles fios grandes, que, às vezes, botava uns fios no carretel do pessoal que trabalha com energia.* (PROFESSORA AR, 2021).

*Os baldinhos pra aguar as plantas.* (PROFESSORA TERRA, 2021).

O uso de materiais de reciclagem pelas crianças e suas professoras pode ensinar a elas que um resíduo tem mais de uma finalidade para uso, mostrando-lhes a importância de “transver” outras possibilidades de uso para os materiais que muito provavelmente iriam para o lixo comum, os quais são feitos, muitas vezes, com matéria-prima que leva muito tempo para se decompor nos espaços naturais.

Dentre outros materiais, estão os “trancos de madeiras” recortados a partir de árvores que tiveram que ser cortadas por estarem prestes a cair. Inclusive, a professora Ar

afirma que tinha ido com outra professora pegar, tendo trazido em seu carro, assim como carretéis e os *pallets*.

Sobre os materiais usados para trabalharem a respeito de cuidado com a natureza, a professora Água afirma que as crianças usam os “[...] *próprios brinquedos*”, também com materiais que utilizavam no refeitório, mas que, devido ao seu desgaste, passaram a usar em outros espaços, como no parque para manuseio em areia. “*Lá na creche, tinha uma geladeira, na área externa, toda pintada e grafitada, que era cheia de pratinhos, copinhos e colherzinhas, que já estavam velhas e sem utilidade na creche, que eram exatamente para eles brincarem na areia*” (PROFESSORA ÁGUA, 2021).

Para a professora Água, o uso de “materiais alternativos” parece acontecer mais porque não se tem outros materiais para uso. Para Água, as crianças parecem demonstrar bastante familiaridade com esses materiais, talvez pelo uso constante:

*[...] [as crianças] iam direto nessa geladeira lá, que era cheia de cacarequinhos, copinho, pratinho, colherzinha pra eles brincarem, fazerem os bolinhos de areia. E esses materiais a gente vai usando porque a gente não tem baldinho de areia, né? A gente não tem esse material e a gente tem que trabalhar com coisas alternativas, né? E a gente trabalha também com, pelo menos, especificamente na minha sala, a gente mandou colocar uma ducha. Desceu um cano, botou uma ducha, porque criança tem medo de chuveiro, chuveiro alto, e a ducha a gente vai começando a ensinar o prazer de tomar banho com o chuveirinho pequenininho.*

É importante lembrar que, além da qualidade dos materiais oferecidos para uso pelas crianças, a quantidade também deve ser observada. Para a professora Terra: “[Até os] *materiais alternativos agora tá bem pouco, mas a gente usa. Não tem tanto material*”. De acordo com Barbosa (2010), os materiais para uso com os bebês devem ser selecionados, “[...] organizados para que as crianças interajam com outras crianças, brinquem com os objetos e brinquedos, podendo, assim, vivenciar diferentes experiências”.

A professora Terra lembra que o próprio corpo pode ser usado como brincadeira e possibilidade de exploração e aprendizagem, mas não necessariamente sobre o tema em questão, mas foi importante ela já reconhecer que as crianças aprendem, embora não tenha deixado claro na sua fala sobre o que aprendem. Conforme ela, a partir do corpo deles: “*Eles brincam, eles desenvolvem muita coisa com o próprio corpo, né? Com as brincadeiras, as cantigas, o sobe e desce eles que fazem com o próprio corpo*”.

**No que diz respeito ao acréscimo ou não, ao final da entrevista, de mais alguma informação que as professoras considerassem importante sobre as práticas envolvendo a criança e o tema cuidado com a natureza, apenas duas docentes incluíram outras falas.**

A professora Ar fez questão de acrescentar o seguinte:

*[...] só dizer que isso [esse tipo de discussão] é de fundamental importância, que a criança e todo mundo que trabalha com Educação Infantil... a gente sabe que a criança aprende brincando. Ela aprende com as observações que ela faz. Ela aprende com o que ela escuta, com o que a gente estimula ela a fazer. Tudo isso ela aprende e, se a gente estimula coisas boas, ações de cuidado, de conscientização, tudo isso aí elas, com certeza, aprendem bem rapidinho, né? Que tudo isso é muito importante e fundamental, né? Fundamental pro crescimento delas como pessoas, né? Como seres vivos, né? Cuidar do ambiente, né? A gente tem que sempre levar esse questionamento do cuidado pra eles no futuro serem pessoas bem bacanas, né?*

Nesse momento, a professora Ar traz uma reflexão fundamental sobre como a criança aprende, diferentemente de outras respostas dadas por ela. Nesse momento, destaca a importância da brincadeira, da observação, da escuta atenta, que desperta na criança a vontade de realizar algumas ações que ela observou no contexto em que está inserida. De fato, as brincadeiras e as interações são consideradas eixos estruturantes das práticas pedagógicas, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009c, artigo 9º) e influenciam a forma como os bebês e as crianças aprendem, como já foi citado em outros momentos deste texto.

Refere-se, ainda, à importância de se propor práticas envolvendo a conscientização e o cuidado da natureza. A professora acredita que as crianças, uma vez tendo acesso a esse tipo de prática, aprendem rápido, e isso contribui até para o crescimento delas como pessoas e “[...] como seres vivos”, para “[...] cuidar do ambiente”. Segundo ela, a importância de levar para as crianças os questionamentos em torno do cuidado é para que elas no futuro sejam seres “[...] bem bacanas”.

A professora Água, por sua vez, expressa na sua fala uma vontade de: “*Ter condição de fazer com as crianças uma horta medicinal pra elas provarem de chás, chazinho gostoso*”, ou então “[...] *uma horta de hortaliça pra eles verem que eles plantaram, que eles regaram, que cresceu, que frutificou*”, para que percebam “[...] *que saiu ali da terra*”. Ela considera que essa pode ser “[...] *uma experiência bem legal*”.

Também a proposta de criar uma horta nos espaços do CEI, suscitada pela professora Ar, é considerada bem interessante e pode vir a ser uma experiência muito rica para as crianças. Pode gerar várias curiosidades, discussões, encantamentos, aprendizagens. Deseja-se que ela e todas as professoras da EI criem ou tenham “[...] *essa oportunidade de fazer, trabalhar com hortas*” (PROFESSORA ÁGUA, 2021), e que contem com o apoio das colegas do CEI para que essa proposta, se for de interesse das crianças, concretize-se e permaneça como um projeto permanente na instituição.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou como professoras que atuam em creche compreendem e incluem o “cuidado com a natureza” nas práticas pedagógicas que dizem fazer. Nesse sentido, este trabalho tentou interligar duas importantes áreas do conhecimento, Educação Infantil (EI) e Educação Ambiental (EA), na intenção de que seus resultados possam vir a contribuir com ambas e, conseqüentemente, com a preservação da vida na Terra.

A escuta das docentes revelou que elas associam a natureza a algo externo ao ser humano; e a um lugar. Embora façam menção à necessidade e à importância de construir uma consciência acerca do cuidado e do respeito pela natureza, apenas uma professora reconhece a ideia de cuidar da natureza incluindo o cuidado também com o ser humano, que também faz parte da natureza.

Os objetivos específicos da investigação foram: identificar como as professoras que atuam em creche desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas com o cuidado com a natureza com os bebês, as crianças bem pequenas; conhecer quais materiais e em quais tempos e espaços desenvolvem as práticas pedagógicas; e identificar quais os objetivos e aprendizagens são considerados nas práticas pedagógicas que as professoras afirmam fazer.

Com a intenção de atingir os objetivos (geral e específicos) desta pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais com três professoras de creche e a aplicação de um questionário. No que se refere às práticas pedagógicas pertinentes ao cuidado com a natureza com os bebês e as crianças bem pequenas, as falas das docentes indicaram que desenvolvem práticas envolvendo o trabalho com elementos da natureza, com materiais de reuso, com frutas, realizando piqueniques, banhos ao ar livre, plantação e cultivo de plantas e brincadeiras nos espaços externos da instituição de EI.

É importante dizer que, em todas as práticas pedagógicas desenvolvidas com e para os bebês e as crianças, faz-se necessário pensar sempre sobre a concepção de criança e de aprendizagem – o que é e como se dá nos primeiros três anos de vida –, a fim de conhecer os sujeitos com os quais trabalham e, assim, atendê-los da melhor maneira, proporcionando diversas interações dos bebês e das crianças com plantas, pedras, elementos da natureza, como a água e areia/terra, pequenos animais, materiais reciclados, frutas.

Quando se referem aos materiais utilizados nessas práticas, as falas mais recorrentes apontaram que usam diversos, dentre eles: garrafas de plástico, rolinhos de papel, carretéis, árvores, madeiras, frutas, livros e brinquedos.

No que concerne aos tempos destinados ao desenvolvimento das práticas visando ao cuidado com a natureza, as professoras enfatizaram que, durante vários momentos da rotina (hora do banho, durante o lanche, nas brincadeiras do parque), elas trabalham o tema cuidado com a natureza com os bebês e as crianças.

Ao se reportarem aos espaços destinados ao desenvolvimento das práticas visando ao cuidado com a natureza, ficou evidente que usam tanto os espaços internos como os externos, uma vez que o Centro de Educação Infantil (CEI) onde trabalham favorece que isso aconteça, além do fato de elas compreenderem que podem usar todos os espaços da instituição para trabalharem o tema cuidado com a natureza.

Quando o foco das narrativas das docentes são os objetivos e as aprendizagens considerados nas práticas que desenvolvem relacionadas ao cuidado com a natureza (brincadeiras com os elementos da natureza, materiais de reuso e frutas, piqueniques, banho ao ar livre, plantação e cultivo de plantas), enfatizou-se que os bebês e as crianças aprendessem desde cedo a se envolverem com a natureza e serem pessoas melhores (mais comprometidas com as questões ambientais, com sua preservação) no futuro.

A justificativa para a realização deste trabalho se deu pelo fato de atualmente existir uma crise ambiental a nível mundial e pelos bebês e crianças bem pequenas também fazerem parte deste mundo e terem o direito de viver em um mundo equilibrado ambientalmente. Também por acreditar que abordar o tema cuidado com a natureza desde a primeira etapa da Educação Básica poderá contribuir com a formação de sujeitos mais envolvidos e comprometidos com todas as formas de vida. Entretanto, como foi aqui constatado nos discursos das professoras, nem sempre as práticas envolvendo EI e a formação de atitudes socioambientais são fáceis de serem efetivadas.

Apesar de as três professoras entrevistadas terem formação inicial em Pedagogia e pós-graduação (cursos de especialização em áreas distintas), elas não tiveram oportunidades de cursar disciplinas relacionadas à EA ou discutir em outras disciplinas temas envolvendo o cuidado com a natureza com bebês e crianças bem pequenas.

Mesmo não tendo cursado nenhuma disciplina de EA durante a formação inicial e continuada e não terem tido oportunidade de estudar sobre o tema cuidado com a natureza, todas as três professoras informaram que haviam procurado trabalhar o tema a partir de suas compreensões com as crianças, desenvolvendo atividades diversas. Isso mostra que é urgente e necessário que discussões sobre essas temáticas comecem a ocorrer nos cursos de Pedagogia, assim também como nos encontros de formação continuada para docentes da EI tanto nos espaços das instituições como nas formações que são organizadas e empreendidas

pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Apenas duas das profissionais participantes da pesquisa afirmaram já ter participado de algum tipo de formação envolvendo, mesmo que indiretamente, o tema em questão.

Também é considerado de fundamental importância o acesso pelas crianças e pelas professoras aos espaços externos e a materiais diversos para o trabalho com os elementos da natureza, para que possam se perceber como sujeitos da natureza.

A partir deste estudo, foi possível perceber que tanto a EI como a EA se ressentem da necessidade de realização de pesquisas tratando sobre o papel da professora de bebês em propor experiências envolvendo a interação e o cuidado com a natureza. Também foi identificada a necessidade da presença desse tipo de discussão dentro dos cursos de formação, tanto inicial como continuada, de professoras e coordenadoras de EI. Os cursos de formação (inicial e continuada) ainda precisam problematizar e romper com a ideia de ensino por transmissão, através do discurso, do “re-passar” conhecimentos, pois essa não é a maneira como se devem ensinar os bebês e as crianças na EI. O ensinamento de como se cuida da natureza não ocorre exclusivamente por transmissão. Ao contrário disso, a construção de conhecimentos por esses sujeitos se dá através de experiências reais e plenas, em que os bebês e as crianças podem criar, transformar, brincar, explorar, conviver com e na natureza.

O estudo também identificou a ausência de espaços abertos e naturais dentro das instituições de EI que possibilitem o “desemparedamento” dos sujeitos que lá convivem diariamente, especialmente, as crianças sob a supervisão de suas professoras. Não dá mais para bebês e crianças passarem boa parte de sua infância “emparedadas”, afastadas da natureza da qual fazem parte. Por isso, são necessários maiores investimentos em políticas públicas voltadas para a manutenção e construção de instituições educativas públicas com a garantia de espaços externos arborizados, com bastante verde, com acesso a espaços amplos, com iluminação e ventilação naturais, com a presença de areia e água, com condições para a criação de animais e o cultivo de plantas.

Ademais, os resultados deste estudo alertam para a urgente necessidade de que bebês e crianças bem pequenas, público-alvo da creche, aprendam, desde a mais tenra idade, a conviver, explorar e brincar com a natureza, com os animais, com as plantas, com as águas e com a terra em espaços institucionais coletivos, em todos os momentos da rotina e durante boa parte do seu tempo. É premente a inclusão desse tipo de discussão nas políticas públicas voltadas para as formações de professoras de creche para que as crianças de agora possam perceber e se envolver com questões que fazem parte da sociedade e da vida humana.

Ainda há muito que ser pesquisado sobre o tema e outros desmembramentos podem ocorrer a partir deste estudo, bem como muitas outras questões podem surgir e existam outros estudos complementares a este. Por fim, há um desejo de que este trabalho possa ser lido e discutido por professoras/es, coordenadoras/es e gestoras/es que atuam na EI e que, principalmente, possa gerar alguma mudança de prática, sobretudo, para quem ainda não vem pensando sobre as questões trazidas aqui, relacionadas ao cuidado com a natureza, para que, assim, ocorram mudanças na busca de um atendimento sempre de boa qualidade para os bebês e as crianças, porque isso é um direito garantido desses sujeitos da infância!

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Cristina Paula Tenório. **A comunicação impressa em Área de Proteção Ambiental**: o caso da APA da Lagoa Encantada. Ihéus-Bahia. 2004. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Universidade Estadual de Santa Cruz, Santa Cruz, 2004.
- ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para educação infantil nos currículos de Pedagogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-24, 2018.
- ALVES, Deisi Luci Santana. **Possibilidades e reflexões para professores de creche**. Bauru: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017.
- AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. **Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital**. Porto Alegre: PUCRS, 2008.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de Andrade. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ARANTES, Ana Claudial Quintana. **A morte é um dia que vale a pena viver**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.
- ÄRLEMALM-HAGSÉR, Eva. Respeito pela natureza: uma receita para desenvolver a consciência ambiental na pré-escola. **Ceps Journal**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 25-44, 2013.
- ARNHOLDT, Bruna Medina Finger. **Educação Ambiental na Educação Infantil**: as vivências com a natureza no pátio da escola. 2018. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. **Salto para o futuro** – Novas Diretrizes para a Educação Infantil, Brasília, DF, n. 23, boletim 9, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

BERTOLUCCI, Daniel; MACHADO, Júlia; SANTANA, Luiz Carlos. Educação Ambiental Ou Educações Ambientais? As adjetivações da educação ambiental brasileira. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 15, n. 36, p. 36-48, 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2019.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é: o que não é. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BONOTTO, Dalva Maria Bianchini; CREPALDI, Geise Daniele Milagres. Educação Ambiental: um direito da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 375-396, 2018.

BOSCO, Natália. Governo Bolsonaro traz retrocessos ambientais, apontam especialistas. **Poder 360**, [S.l.], 11 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Covid 19**: painel coronavírus. Painel Coronavírus. Brasília, DF: MS, 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 6 maio 2021.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2009c.

BRASIL. O consumidor consciente. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14, de 6 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jun. 2012.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mar. 2020.

BRASIL. **Projeto de cooperação técnica MEC E UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC, 2009d.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006.

CARNEIRO, Maria Crélia Mendes. **Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

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

CASTELLI, Carolina Machado. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na Educação Infantil: achadours contemporâneos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

CASTRO, Daniel Stella. Um estudo sobre o conceito de natureza. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 38, p. 17-30, 2019.

CASTRO, Rafael de Fonseca; ALVES, Clarice Van Peres. Consciência em Vygotsky: aproximações teóricas. *In: SEMINÁRIO DA ANPED DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

CARVALHO, Carla Maline de. **Vivendo as Ciências da Natureza na Educação Infantil: movimentos de transformação na prática de uma professora**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CEARÁ. **Diálogos Ambientais 2020**: “Impactos das Mudanças Climáticas no Ceará”. [Live] 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IOHoBagYhQ>. Acesso em: 20 set. 2022.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Fortaleza: Seduc, 2019.

CEDECA. **Nota Técnica**: análise da EI em Fortaleza: orçamento e direito à creche. Fortaleza: Cedeca, 2019.

CÉSAR, Chico. **Reis do Agronegócio**. [música]. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0mtvwidXP4>. Acesso em: 20 set. 2022.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da Educação Continuada da Educação Infantil em um município do Ceará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Infância, imagens e vertigens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

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

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. *In*: ANPED (org.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, 2002.

EMICIDA. **Passarinhos**. [Música]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJcmLHjjAJ4>. Acesso em: 20 set. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2012.

FORTALEZA. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil**. Fortaleza: SME, 2022.

FORTALEZA. **Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil**. Fortaleza: SME, 2020.

FORTALEZA. **Projeto Ateliê**: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança. Fortaleza: SME, 2020.

FORTALEZA. **Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 79-87, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FOCHI, Paulo Sergio. A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês. *In*: PEREIRA, Ana Cristina Carvalho (org.). **Atravessamentos**: Ensino-Aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

GADOTTI, Moacir. **A carta da terra na educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GARCIA, Andréa Costa; PINAZZA, Mônica Appezzato; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário?. **Educação**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-21, 2020.

GARCIA, Laís Helena Marques. **Avaliação na Educação Infantil**: um olhar sobre o desenvolvimento da criança e as práticas pedagógicas. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

GARCIA, Laís Helena Marques; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. Contribuições de Paulo Freire para a formação de professoras de Educação Infantil comprometidas com o meio ambiente. *In*: NACIF, Paulo Gabriel Soledade *et al.* (org.). **Educação freireana**: tecer pertencimentos, circular experiências e internalizar esperanças. Feira de Santana: Zarte, 2022.

GATTI, Bernardete. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ANPED (org.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Suporte ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Educação a Distância. Belo Horizonte: Ânima educação, 2014.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma Educação Ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens**, Abaetetuba, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da Escola Infantil**: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBGE. **Pesquisa da Pecuária Municipal – PPM 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/84/ppm\\_2019\\_v47\\_br\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/84/ppm_2019_v47_br_informativo.pdf).

Acesso em: 20 mar. 2021.

KOBELINSK, Michel. Relatos memoriais e relatos testemunhos: o exemplo de Antônio Pigafetta (1491-1534). *In*: BÔSCARO, Ana Paula Dutra (org.). **História**: diálogos contemporâneos 3. ed. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 1-14.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRENAK, Airton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, Marcelo; ARAÚJO, Roberto; SOUTO, Vanda. **Ecosocialismo**: como necessidade estratégica. Fortaleza: Plebeu, 2018.

LOPES, Eduardo Simonini. A realidade do virtual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 96-102, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-98.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Isis Laynne de Oliveira; GARRAFA, Volnei. Proteção ao meio ambiente e às gerações futuras: desdobramentos e reflexões bioéticas. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 124, p. 263-274, 2020.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, A. Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático.** São Carlos: Pedro & João, 2020.

MARTINS FILHO, Altino José; SCHIMITT, Aline da Silva. Práticas educativas e pedagógicas com bebês: múltiplas possibilidades no cotidiano de creches. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 129-139, 2017.

MILACH, Elisa Machado; LOUZADA, Maria Cristina; ABRÃO, Ruhena Kelber. O espaço verde nas escolas de Educação Infantil. **Revista Cippus**, Canoas, v. 6, n. 1, p. 1-11, 2016.

MILLER, Virgínia Moura. **Da Educação Ambiental para a sustentabilidade à sustentabilidade da Educação Ambiental: os caminhos da Creche Escola Mestre Izaldino em Maceió - AL.** 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 164-183, 2015.

NATIRUTS. **Liberdade pra dentro da cabeça.** [Música]. Álbum Nativus, 1997.

NICOLODI, Thalita; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. O lugar do desenho na Educação Infantil: investigando as práticas pedagógicas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-22, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (org.). **Modelos pedagógicos para educação em creche.** Porto: Porto, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da Associação Criança.** Porto: Porto, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (org.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moares Ramos de. O currículo n Educação Infantil: o que propõem as Novas Diretrizes Nacionais?. *In: SEMINÁRIOS NACIONAIS: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ISE Vera Cruz, 2010.

OMS. **Folha informativa sobre COVID-19.** 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 6 maio 2021.

PASSARINHOS. Intérprete: Emicida. Compositores: Leandro Roque de Oliveira/Xuxa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJcmLHjjAJ4>. Acesso em: 6 maio 2020.

PASSOS, E. *et al.* A entrevista cartográfica na investigação da experiência mnêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 38, n. 2, p. 275-290, 2018.

PEIXOTO, Suzana Theodoro Martins. Natureza: um conceito natural?. **Revista Espaço e Geografia**, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 47-87, 2008.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

ROCHA, Luiz Renato da Silva; MARQUES, Cláudia de Araújo. **Musicalização na Educação Infantil**: um olhar para além do entretenimento. 2021. Artigo. Acesso em: 18 maio 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Ana Júlia Vaz dos. Os primeiros meses da agenda socioambiental de Jair Bolsonaro e o que esta nos diz sobre nossa ontologia. **Sociologias Plurais**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 226-244, 2019.

SANTOS, Catarina de Almeida; FERREIRA, Suely. O Plano Nacional de Educação e os desafios da expansão da educação superior. *In*: SOUSA, José Vieira (org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira**: formatos, desafios e novas configurações. Belo Horizonte: Fino Traço; Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015. p. 55-72

SANTOS, Joseane Aparecida Euclides dos; IMBERNÓN, Rosely Aparecida. A concepção sobre “natureza” e “meio ambiente” para distintos atores sociais. **Terræ Didática**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 151-159, 2014.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, César Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

SEMACE. **Uma árvore produz 20 resmas de papel**. 2010. Disponível em: <https://www.semace.ce.gov.br/2010/11/12/uma-arvore-produz-20-resmas-de-papel/>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SILVA, Talita Penelope Rodrigues da. **Projeto amigos da natureza**: uma relação entre creche e comunidade no município de Santo André/SP. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho *et al.* A relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura. **Destques Acadêmicos**, Lajeado, v. 7, n. 2, p. 88-95, 2015.

STAKE, Robert. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza: Educação Ambiental para sociedades sustentáveis. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 72-86, 2017.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370, 2019.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, p. 28-47, 2018.

UFC. **Curso de Graduação em Pedagogia (Diurno) - Projeto Pedagógico**. Fortaleza: UFC, 2013. Disponível em: <https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/versao-final-de-31-jan-2014-ppc-pedagogia-jan2014-1.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

UFC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação**. Fortaleza: UFC, 2008. Disponível em: <https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/pp-pedagogia-1.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2021.

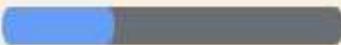
VYGOTSKY, Lev. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1991.

ZANON, Sibélia. **Educando na natureza: ecofuturo**. São Paulo, 2018.

ZEGLIN, Irene Vonsovicz. **Ambientalização curricular na Educação Infantil: um diálogo possível a partir das relações com a natureza, o afeto e o cuidado**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

## APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE SUJEITOS DA PESQUISA

(continua)

<p><b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CUIDADO COM A TERRA/NATUREZA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DE CRECHE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA</b></p> <p>Trata-se de uma pesquisa de dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Seu objetivo é entender como professoras que atuam em creche, compreendem e incluem em suas práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, o "cuidado com a Terra/natureza".</p>	<p>Você é professora de um Centro de Educação Infantil – CEI da rede pública municipal de ensino de Fortaleza? *</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p> Página 1 de 3</p> <p> Próxima</p> <p><a href="#">Limpar formulário</a></p>
---	---

(continuação)

Dados Pessoais e Profissionais	
<p>Qual é o seu nome? *</p> <p>Sua resposta</p>	<p>Em qual turma você atua? *</p> <p><input type="radio"/> Infantil I</p> <p><input type="radio"/> Infantil II</p> <p><input type="radio"/> Infantil III</p> <p><input type="radio"/> Nenhuma das opções acima.</p>
<p>Qual é o nome do CEI em que você trabalha? *</p> <p>Sua resposta</p>	
<p>Considerando que Fortaleza passou a ter 12 Secretaria Executivas Regionais - SER, ao invés de 06, desde os últimos</p>	<p>Você é formada em Pedagogia? *</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>

(continuação)

O seu vínculo empregatício com a Rede municipal de ensino de Fortaleza é: \*

Efetivo (concurada/o)

Temporário (substituto)

Antes da pandemia, você planejava e executava práticas pedagógicas com as crianças tendo em vista o cuidado com a Terra/natureza? \*

Sim

Não

(continuação)

Você aceita participar de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, que visa entender como professoras que atuam em creche, compreendem e incluem em suas práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, o "cuidado com a Terra/natureza"?

\*

- Sim
- Não

Em qual turma você atua? \*

- Infantil I
- Infantil II
- Infantil III
- Nenhuma das opções acima.

Você é formada em Pedagogia?

\*

- Sim
- Não

(conclusão)

### Informações para comunicação posterior

Se você chegou até aqui é porque aceitou participar da pesquisa, respondendo a um questionário online que será enviado para o e-mail que você mais utiliza e de uma entrevista que será realizada via Google Meet, caso seja selecionada para participar deste trabalho. Neste sentido, escreva abaixo o seu e-mail. \*

Sua resposta

---

Deixe-me também, por favor, o seu contato telefônico/whatsApp. \*

Sua resposta

---

Página 3 de 3

Voltar

Enviar



Limpar formulário

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

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

Você está sendo convidado/a por Laís Helena Marques Garcia a participar de uma pesquisa intitulada: **Práticas pedagógicas e o cuidado com a natureza na perspectiva de professoras de creche da Rede Pública de Ensino do município de Fortaleza**. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

- 1 O objetivo / a finalidade principal da pesquisa é analisar, na perspectiva de professoras que atuam em creche, a definição de “cuidado com a natureza” e sua abordagem nas práticas pedagógicas que desenvolvem com as crianças.
- 2 A construção de dados ocorrerá por meio de entrevista virtual individual, via plataforma digital Google Meet ou outra que você saiba e opte por utilizar, uma vez que estamos em meio à pandemia provocada pela Covid-19, cujo isolamento social ainda é a melhor forma de prevenção. Em virtude disso, não será possível haver encontros presenciais entre a pesquisadora e as professoras que participarão da pesquisa. A previsão de duração da entrevista será de aproximadamente uma hora e meia. Caso haja a sua concordância, será gravada em vídeo e áudio.
- 3 Vislumbra-se, como benefícios desta pesquisa, contribuir com a ampliação dos conhecimentos que já vêm sendo construídos na área da Educação Infantil acerca do cuidado com a natureza e práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas.
- 4 Os riscos e desconfortos aos participantes da pesquisa que poderão acontecer durante a realização das entrevistas individuais serão mínimos e semelhantes

àqueles existentes em atividades rotineiras, como conversar (presencial e/ou virtualmente); à possibilidade de perda do sigilo das informações dos participantes; ao provável sentimento de desconforto por ter de responder a perguntas que se referem a práticas com as crianças realizadas em tempos antecedentes à pandemia, o que poderá ser comunicado à pesquisadora a qualquer momento.

- 5 Os riscos anteriormente mencionados poderão ser minimizados por meio da garantia do anonimato das professoras participantes da pesquisa, do esclarecimento de qualquer aspecto relacionado à pesquisa sempre que solicitado por qualquer professora que esteja participando desse trabalho e da livre escolha em recusar-se a participar.
- 6 A sua participação nesta pesquisa é voluntária e a sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como a pesquisadora se relaciona com você.
- 7 Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e será de conhecimento apenas das responsáveis pela pesquisa. Você não será identificada em nenhuma publicação que resulte desta pesquisa.
- 8 Os dados gerados por meio das entrevistas virtuais individuais serão utilizados somente para fins didáticos e/ou de pesquisa.
- 9 Os resultados desta pesquisa serão publicados e/ou apresentados em artigos, em revistas especializadas, em congressos científicos, contribuindo para o fortalecimento e a ampliação de conhecimentos sobre cuidado com a natureza e sua abordagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas em creches.
- 10 Você não receberá nenhum pagamento nem deve realizar nenhum pagamento para participar desta pesquisa.
- 11 Você poderá, a qualquer momento, recusar-se a continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.
- 12 Você poderá solicitar à pesquisadora os resultados da pesquisa ou receber informações e explicações sobre ela em qualquer período (durante e depois de concluída a pesquisa).

Caso necessite de maiores informações sobre este trabalho, segue o endereço das responsáveis pela pesquisa:

**Nome:** Laís Helena Marques Garcia

**Endereço:** Rua Doutor José Adail dos Santos, número 70, apartamento 401, Presidente Kennedy, Fortaleza, Ceará, CEP: 60355- 631

**Telefone para contato:** (85) 9.9969-0684

**E-mail:** laisinha.helena@hotmail.com

**Instituição:** Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced-UFC)

**Endereço:** Walderi Uchoa, nº 1. Campus Benfica – Fortaleza. CEP: 60020-110

**Telefones para contato:** (85) 3366-7672

**Nome:** Rosimeire Costa de Andrade Cruz

**Endereço:** Rua João Ivo, número 171, casa 18, Messejana, Fortaleza, Ceará, CEP: 60871-040

**Telefones para contato:** (85) 9.9975-6717 / 3366-7672

**E-mail:** rosimeireca@ufc.br

**Instituição:** Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced-UFC) – Departamento de Estudos Especializados

**Endereço:** Walderi Uchoa, número 1, *campus* Benfica, Fortaleza, Ceará, CEP: 60020-110

**Telefones para contato:** (85) 3366-7672

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/Propesq – Rua Coronel Nunes de Melo, número 1000, Rodolfo Teófilo, Fortaleza, Ceará, telefone: 3366-8344 (horário: 08:00-12:00, de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/Propesq é a instância da UFC responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado, \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que participará desta pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza-CE, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante da pesquisa

---

Nome da pesquisadora

---

Assinatura da pesquisadora

---

Nome do profissional que aplicou o TCLE

---

Assinatura do profissional que aplicou o TCLE

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Pesquisa:** Práticas pedagógicas e cuidado com a vida da natureza na perspectiva de professoras de creche da Rede Pública de Ensino do Município de Fortaleza

**Pesquisadora:** Laís Helena Marques Garcia

### 1 COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS QUE ATUAM EM TURMAS DE CRECHE SOBRE CUIDADO COM A NATUREZA

1.1 O que você entende por cuidado com a natureza?

1.2 Alguma vez já ouviu falar sobre cuidado com a natureza? ( ) Sim ( ) Não

- Caso sim:

a) Em qual(is) ocasião(ões)?

b) O que foi falado?

1.3 Você acha que as pessoas estão colaborando hoje para o cuidado com a natureza?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

- Caso sim:

a) Onde mais tem se dado essa “colaboração”?

b) De que forma(s) tem se dado essa “colaboração”?

c) Você acha que esta(s) forma(s) de “colaboração” tem alcançado seus objetivos? Por quê?

- Em caso negativo, por que você acha que isso NÃO acontece?

1.4 Você já leu algum texto sobre cuidado com a natureza? ( ) Sim ( ) Não

- Caso sim:

a) Qual(is)?

b) Com qual(is) objetivo(s) você fez essa(s) leitura(s)?

- Em caso negativo, por que você acha que isso NÃO acontece?

1.5 Para você, qual o papel da professora de creche com relação ao cuidado com a natureza?  
Por quê?

## **2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS POR PROFESSORAS DE CRECHE A PARTIR DA SUA COMPREENSÃO DE CUIDADO COM A NATUREZA**

2.1 Descreva um dia típico/“normal” da sua prática pedagógica presencial com as crianças.

2.2 De que maneira você acha que o tema cuidado com a natureza esteve presente nesse dia típico/“normal” que você descreveu? Por quê?

2.3 Em relação às práticas pedagógicas que desenvolve em um dia típico/“normal” na creche, quais as experiências ou conhecimentos você considera fundamentais para o cuidado com a natureza? Por quê?

2.4 Que práticas pedagógicas especificamente voltadas para o tema cuidado com a natureza você planeja e realiza com as crianças na creche?

2.5 Descreva como esse planejamento de práticas pedagógicas especificamente voltadas para o tema cuidado com a natureza é realizado.

2.6 Recebe orientações da creche para esse planejamento de práticas pedagógicas especificamente voltadas para o tema cuidado com a natureza?

- Caso sim:

a) Quem orienta esse planejamento?

b) De que forma acontece essa orientação?

c) Com qual frequência?

2.7 Você utiliza algum documento norteador para esse planejamento de práticas pedagógicas especificamente voltadas para o tema cuidado com a natureza? Por quê?

- Caso sim:

a) Qual(is) documento(s)?

b) De que forma acontece a utilização desse(s) documento(s)?

2.8 Com quais objetivos você planeja e realiza com as crianças essas práticas pedagógicas especificamente voltadas para o tema cuidado com a natureza? Por quê?

2.9 Que aprendizagens você considera importantes para as crianças nessas práticas pedagógicas especificamente voltadas para o tema cuidado com a natureza? Por quê?

2.10 Dentre as práticas pedagógicas especificamente voltadas para o tema cuidado com a natureza que você realizou com as crianças, descreva uma que você considera que conseguiu contribuir com uma dessas aprendizagens. Sobre a atividade, destaque:

- a) Qual a atividade?
  - b) Qual o objetivo da atividade?
  - c) Considera que o objetivo da atividade foi atingido? Por quê?
  - d) Onde/Em qual ambiente foi realizada?
  - e) Que materiais foram utilizados?
  - f) Qual a duração dessa atividade?
  - g) O que você acha que as crianças aprenderam ao participarem dessa atividade?
  - h) Com qual frequência realiza esse tipo de atividade? Por quê?
- 2.11 Em um dia típico/“normal” da sua prática pedagógica presencial com as crianças na creche, geralmente, em que momento(s) você acha que aborda/explora o tema cuidado com a natureza? Por quê?
- 2.12 O que você acha que as crianças estão aprendendo ao participarem das práticas pedagógicas desenvolvidas por você nesse(s) momento(s)? Por quê?
- 2.13 Em quais espaços você aborda/explora o tema cuidado com a natureza com as crianças? De que forma utiliza esses espaços citados por você?
- 2.14 Que materiais você utiliza nesses espaços para abordar/explorar o tema cuidado com a natureza com as crianças?
- 2.15 De que forma utiliza esses materiais citados por você?
- 2.16 Você gostaria de fazer/acrescentar outras considerações/informações sobre as práticas pedagógicas que desenvolve com as crianças na creche envolvendo o tema cuidado com a natureza? Em caso afirmativo, o que gostaria de acrescentar?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Pesquisa:** Práticas pedagógicas e o cuidado com a natureza na perspectiva de professoras de creche da Rede Pública de Ensino do município de Fortaleza

**Pesquisadora:** Laís Helena Marques Garcia

### **1 DADOS PESSOAIS**

Nome:

Idade:

Sexo: ( ) F ( ) M

Telefones:

*E-mail:*

### **2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

#### **2.1 Graduação**

2.1.1 Instituição onde cursou Pedagogia:

2.1.2 Turno em que cursou Pedagogia: ( ) Diurno ( ) Noturno

2.1.3 Ano em que concluiu a graduação em Pedagogia:

2.1.4 Na graduação em Pedagogia, cursou alguma disciplina relacionada à área de Educação Ambiental? ( ) Sim ( ) Não

- Caso sim:

a) Essa disciplina era optativa ou Obrigatória?

b) Que assuntos foram tratados/estudados nessa disciplina?

c) Que metodologias eram utilizadas?

- Em caso negativo, por que você acha que isso NÃO aconteceu?

2.1.5 Além do curso de Pedagogia, fez mais alguma licenciatura? ( ) Sim ( ) Não

- Caso sim:

a) Qual?

b) Durante essa outra licenciatura, cursou alguma disciplina relacionada à área de Educação Ambiental? ( ) Sim ( ) Não

- Caso sim:

a) Essa disciplina era optativa ou obrigatória?

b) Que assuntos foram tratados/estudados nessa disciplina?

c) Que metodologias eram utilizadas?

- Em caso negativo, por que você acha que isso NÃO aconteceu?

## **2.2 Pós-Graduação**

2.2.1 Possui especialização? ( ) Sim ( ) Não

- Caso sim:

a) Em qual(is) área(s)?

b) Em qual(is) instituição(ões) cursou?

c) Em que ano concluiu cada uma (caso tenha feito mais de uma)?

2.2.2 Possui mestrado? ( ) Sim ( ) Não

- Caso sim:

a) Em qual área?

b) Em qual instituição cursou?

c) Em que ano concluiu?

2.2.3 Possui doutorado? ( ) Sim ( ) Não

- Caso sim:

a) Em qual área?

b) Em qual instituição cursou?

c) Em que ano concluiu?

## **2.3 Formação continuada**

2.3.1 Você já participou de algum curso de formação continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza em que temas/assuntos relacionados à Educação Ambiental foram abordados? ( ) Sim ( ) Não

- Caso sim:

a) Quais temas/assuntos foram abordados?

b) Que metodologias foram utilizadas?

- Em caso negativo, por que você acha que isso NÃO aconteceu?

2.3.2 A instituição em que você trabalha já promoveu leitura e discussão de pesquisas e estudos em que temas/assuntos relacionados à Educação Ambiental foram abordados?

( ) Sim ( ) Não

- Caso sim:

a) Quais temas/assuntos foram abordados?

b) Que metodologias foram utilizadas?

- Em caso negativo, por que você acha que isso NÃO aconteceu?

2.3.3 Você já participou de curso, palestra, seminário, etc., que NÃO foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza em que temas/assuntos relacionados à Educação Ambiental foram abordados? ( ) Sim ( ) Não

- Caso sim:

a) Quais temas/assuntos foram abordados?

b) Que metodologias foram utilizadas?

- Em caso negativo, por que você acha que isso NÃO aconteceu?

### **3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

3.1 Qual o seu tempo total de magistério?

3.2 Qual seu tempo de magistério na Educação Infantil?

3.3 Qual seu tempo de magistério em creche?

3.4 Qual seu tempo de magistério com crianças desse agrupamento (Infantil I ou Infantil III)?

3.5 Há quanto tempo atua na rede pública de educação?

3.6 Durante esse tempo de atuação na rede pública, que funções assumiu?

3.7 Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

3.8 Já atuou na rede particular de Educação?

- Caso sim:

a) Durante quanto tempo?

b) Em qual etapa da Educação Básica trabalhou?

- ( ) **Educação Infantil**. Quanto tempo?

- Qual sua função?

- ( ) **Ensino Fundamental**. Quanto tempo?

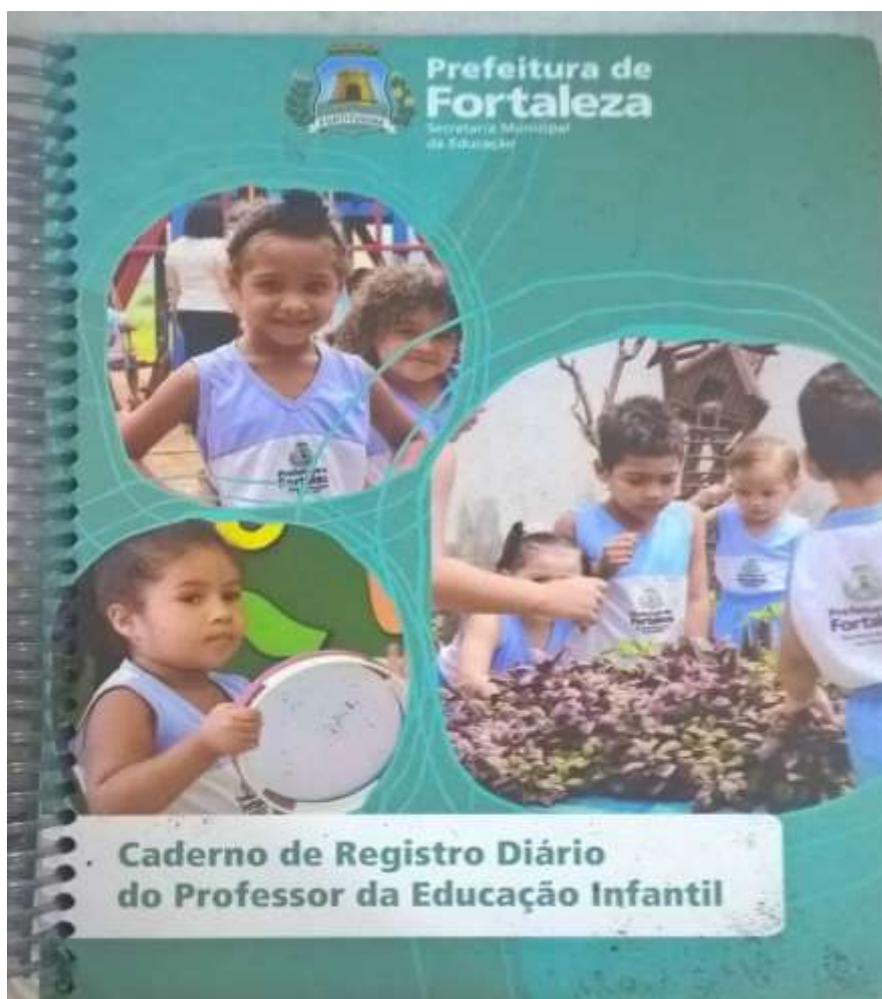
- Qual sua função?

3.9 Além do magistério na creche, realiza outra(s) atividade(s) profissional(is) remunerada(s)?

Sim  Não

Caso sim, qual(is)?

**ANEXO A – FOTOGRAFIA DA CAPA DO CADERNO DO PROFESSOR DO  
MUNICÍPIO DE FORTALEZA**



Fonte: (Caderno de registro diário do professor da Educação Infantil do município de Fortaleza)

## ANEXO B – DECLARAÇÕES DE REVISÃO DO VERNÁCULO E DE NORMALIZAÇÃO

### DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado<sup>30</sup>, foi procedida a correção gramatical e estilística da dissertação intitulada **Práticas pedagógicas e o cuidado com a natureza na perspectiva de professoras de creche da rede pública de ensino do município de Fortaleza**, de autoria de Laís Helena Marques Garcia, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 5 de outubro de 2022.



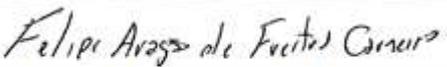
---

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

### DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da dissertação intitulada **Práticas pedagógicas e o cuidado com a natureza na perspectiva de professoras de creche da rede pública de ensino do município de Fortaleza**, de autoria de Laís Helena Marques Garcia, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 5 de outubro de 2022.



---

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

---

<sup>30</sup> Número do registro: 89.931. E-mail: felipearagaofc@hotmail.com