

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Beatriz Antunes Fogaça Brito

O lugar e o não lugar da natureza no cotidiano da educação infantil: narrativas
docentes em cartas pedagógicas

Sorocaba, SP
2024

Beatriz Antunes Fogaça Brito

O lugar e o não lugar da natureza no cotidiano da educação infantil: narrativas docentes em cartas pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Walburga dos Santos

Sorocaba, SP
2024

Beatriz Antunes Fogaça Brito

O lugar e o não lugar da natureza no cotidiano da educação infantil: narrativas docentes em cartas pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So para obtenção do título de Mestre em Educação. Sorocaba, 08 de maio de 2024.

Orientador(a)

Dr. (a) Maria Walburga dos Santos

Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba – UFSCar Sorocaba

Examinador(a)

Dr. (a) Léa Velocina Vargas Tiriba

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Examinador(a)

Dr.(a) Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba – UFSCar Sorocaba

Examinador(a)

Dr. Flávio Santiago

Universidade Federal De Juiz de Fora – UFJF

A Alexandre Antunes Fogaça

Obrigada por tudo que me ensinou!

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus e a Nossa Senhora Aparecida pelo discernimento e sustento que permitiram minha chegada até aqui.

Agradeço a minha família, em especial a minha mãe, Maria Beatriz Antunes Fogaça. Não tenho palavras para demonstrar minha gratidão. Obrigada por tudo! Também aos meus padrinhos, à minha prima e família estendida: por todas as orações e incentivos, obrigada!

Ao meu companheiro, amigo e esposo Gabriel Belote: por sua companhia, piadas ruins e por ser meu refúgio nos momentos mais difíceis (que não foram poucos). Muito obrigada, amor!

Ao amigo Rafael Doin, pois, sem o seu incentivo, o projeto ainda estaria no papel. Você é o grande culpado por tudo isso estar acontecendo!

À Karina Luisa, pelo apoio incondicional e suporte em tantos momentos, divertidos ou não, ao longo da vida e desse processo; em seu nome, demonstro minha gratidão a todas as amigas e amigos que foram pacientes e compreensivos ao longo dessa jornada intensa da pesquisa.

Sou grata à Maria Walburga dos Santos, minha orientadora, por ser uma pessoa tão respeitosa e generosa na partilha das ideias e do conhecimento, além da imensa paciência comigo desde a graduação.

Agradeço à professora Léa Tiriba, grande inspiração nessa pesquisa! Ao professor Flávio Santiago e suas importantes contribuições no exame de qualificação, com novos olhares que me expandiram o pensamento. À Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, por todos os ensinamentos e amorosidade partilhados.

Minha profunda gratidão ao grupo de professoras participantes da pesquisa: Lótus, Girassol, Primavera, Flor de Íris e Geada: obrigada por trazerem ainda mais vida a essa dissertação.

Agradeço às companheiras e aos companheiros do Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar Sorocaba e também do CRIEI – Grupo de Pesquisas a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância.

Não posso deixar de agradecer a todas as crianças pelo tanto que a poética de suas vidas são capazes de inspirar.

E por fim, com grande amor e muitas saudades, minha eterna gratidão aos que hoje estão no céu: Maria Aparecida Antunes Fogaça, minha amada avó; Alexandre Antunes Fogaça, querido tio e pai. A menina de vocês agora é mestre.

“Não deixe que o medo do difícil paralise você.”

Paulo Freire

RESUMO

O planeta está à beira de um colapso ambiental. Para reverter essa condição e adiar o fim do mundo (Krenak, 2022b), é urgente a mudança na maneira como nos relacionamos com a natureza. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como principal objetivo estabelecer as relações entre infância e natureza a partir de narrativas de professoras da educação infantil, construídas a partir da troca de Cartas Pedagógicas (Freitas, 2021). Buscou-se responder ao seguinte questionamento: existem espaços/possibilidades nas práticas de docentes da educação infantil para experiências verdadeiras com a natureza, para o direito à liberdade e à alegria? A resposta se construiu a partir de uma investigação que utilizou diferentes fontes para compor os dados: 1) análise dos documentos nacionais que regem a educação infantil; 2) estado do conhecimento das produções acadêmico-científicas sobre a temática educação infantil e natureza entre os anos de 2010 a 2022 e 3) apreciação das narrativas produzidas durante o ano de 2023 por docentes atuantes na primeira etapa da educação básica, através de cartas. Constatou-se a ausência de políticas públicas e de formação – inicial e continuada – acerca da temática, bem como uma produção científica ainda incipiente e a existência de práticas individualizadas de determinadas instituições e/ou docentes. Compreendemos que somos todos seres de cultura e de natureza (Ingold, 1995; Tiriba, 2018) e que os contornos insalubres proporcionados pelo regime capitalista e as dicotomias originadas pela modernidade têm nos apartado de aspectos biofílicos, emocionais, corporais e afetivos, causando adoecimento das pessoas e degradação do planeta, portanto, a importância do investimento na formação profissional e na criação de políticas que assegurem o direito de bebês e crianças às experiências de corpo inteiro, culminando na construção de uma pedagogia brasileira – macunaímica (Sangenis, 2020), exúlica (Souza, 2016; Rufino, 2018), quintaleira (Coutinho *et al.*, 2022) com um currículo verdejante.

Palavras-chave: Educação Infantil; Natureza; Narrativas docentes; Cartas Pedagógicas.

ABSTRACT

The planet is on the brink of environmental collapse. To reverse this condition and postpone the end of the world (Krenak, 2022b), it is urgent to change the way we relate to nature. This research, with a qualitative approach, has as main objective to establish the relationships between childhood and nature based on narratives from early childhood education teachers, constructed from the exchange of Pedagogical Letters (Freitas, 2021). We sought to answer the following question: Are there spaces/possibilities in the practices of early childhood education teachers for true experiences with nature, for the right to freedom and joy? The answer was constructed from an investigation that used different sources to compose the data: 1) analysis of national documents that govern early childhood education; 2) state of knowledge of academic-scientific productions on the topic of early childhood education and nature between the years 2010 and 2022 and 3) appreciation of narratives produced during the year 2023 by teachers working in the first stage of basic education, through letters. It was noted the absence of public policies and training – initial and continuing – on the subject, as well as a still incipient scientific production and the existence of individualized practices of certain institutions and/or teachers. We understand that we are all beings of culture and nature (Ingold, 1995; Tiriba, 2018) and that the unhealthy contours provided by the capitalist regime and the dichotomies originated by modernity have separated us from biophilic, emotional, bodily and affective aspects, causing illness and degradation of the planet, therefore, the importance of investing in professional training and creating policies that ensure the right of babies and children to full-body experiences, culminating in the construction of a Brazilian pedagogy – *macunaímica* (Sangenis, 2020), *exúlica* (Souza, 2016; Rufino, 2018), *quintaleira* (Coutinho *et al.*, 2022) with a verdant curriculum.

Keywords: Early Childhood Education; Nature; Teaching narratives; Pedagogical Letters.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 – Tetragrama da (Trans)Formação Permanente.....p.
75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos nacionais da Educação Infantil.....	p.44
Quadro 2 – Critérios de inclusão e exclusão.....	p.47
Quadro 3 – Levantamento de pesquisas para estado do conhecimento.....	p.48
Quadro 4 – Estado do conhecimento da produção acadêmico-científica na temática educação infantil e natureza.....	p.53
Quadro 5 – Cinco apontamentos para a escrita de uma Carta Pedagógica.....	p.76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEI – Centro de Educação Infantil

CEP – Comitê de Ética da Pesquisa

CFEI – Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância

CIC – Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas

CRIEI – Grupo de Pesquisas a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FURB – Universidade Regional de Blumenau

GIAPE – Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais

GITAKA – Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INFOC – Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGE – Pós-Graduação em Educação

PPGE-So – Programa de Pós-Graduação em Educação

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

SESC – Serviço Social do Comércio
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFTPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISO – Universidade de Sorocaba
UNIVATES – Universidade do Vale do Taquari
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: NATUREZA, EDUCAÇÃO INFANTIL E COTIDIANO	22
2.1 Análise de documentos da educação infantil nacional: breves leituras e apontamentos	32
2.2 Estado do conhecimento das produções científicas sobre educação infantil e natureza (2010-2022)	45
3 METODOLOGIA	65
3.1 Cartas Pedagógicas: a história da escrita, o gênero epistolar e a construção de formas de narrar a vida	69
3.2 Narrativas docentes	77
3.2.1 Análises sobre o processo de troca de cartas	120
4 CONSIDERAÇÕES – AMAR E MUDAR AS COISAS É O QUE ME INTERESSA MAIS	126
5 REFERÊNCIAS	130
6 APÊNDICES	138
6.1 APÊNDICE – 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
6.2 APÊNDICE 2 – CARTA-CONVITE	140

1 INTRODUÇÃO

*“Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão”*
Fernando Brant e Milton Nascimento¹

*“Quanto mais escrevo, mais penso sobre como
somos universos imensos.” - Lótus*

Olá, tudo bem?

Meu nome é Beatriz Fogaça, tenho - durante a escrita deste texto - 30 anos e vou te contar um pouco sobre mim, para que seja possível compreender tudo que me trouxe até aqui. Sou filha única criada por uma mãe solo que tinha como rede de apoio sua família, mãe e irmão mais novo. Para que ela seguisse trabalhando como professora no município vizinho, eu ficava na casa da vó e ali em seu quintal eu viveria incontáveis dias de sol. O quintal da vó Maria era enorme, tinha tantas plantas, terra, vasos e flores que era possível passar horas ali, aproveitando cada instante. Mergulhada dentro daquele jardim, eu aprendi a sentir a textura da terra – às vezes, seca; outras, úmida – a acompanhar o voo dos pardais e dos insetos que ali gostavam de se achegar, a ver a flor transformar-se em fruto e mudar de cor dia após dia, até cair do pé.

Conforme eu crescia, percebi que o quintal não era tão grande assim. Por uma fase da minha vida eu praticamente deixei de enxergá-lo, pois não havia mais nada de meu interesse ali – era apenas um amontoado de plantas. Precisei crescer de verdade para reencontrar o quintal. Meses depois da morte de minha avó, a pandemia do covid-19 tomou conta de tudo e foi ali que, envolta pelo privilégio social e de minhas condições de trabalho como funcionária pública, pude ficar em casa; ali, me peguei mergulhada novamente dentro do jardim, percebendo novamente a textura da terra e as cores diversas das vincas que, mesmo abandonadas, continuavam a brotar.

Ali, não se tratava de jardinagem: eu estava mergulhada em mim.

Caracóis, formigas, abelhas, mosquitos, minhocas e marimbondos emaranhados na cabeça de uma pessoa – menina-mulher ou mulher-menina – que

¹ *Bola de meia bola de gude*. Composição de Milton Silva Campos do Nascimento e Fernando Rocha Brant. Álbum *Milton*, 1988. Ouça em: <https://encr.pw/iipEX>. Acesso em: 23 mar. 2024

tanto temia um perigo invisível misturado à dor de um luto profundo e dolorido. Ao mergulhar naquele jardim, mergulhei em mim mesma e pude iniciar um processo de ressignificação do meu ser.

Sou profundamente marcada pelo meu contexto profissional: ser professora de crianças atravessa a totalidade do meu ser; por isso, considero importante que você conheça parte de minha trajetória. Em 2013, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Vivi com intensidade os cinco anos de graduação: fui bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (hoje, sou supervisora do mesmo programa), estagiária do programa Professor Aprendiz² em uma turma de primeiro ano pela Prefeitura Municipal de Sorocaba e, em 2016, já no oitavo semestre do curso, fui aprovada em meu primeiro concurso público para o cargo de Auxiliar de Educação. Participei dos primeiros anos do GIAPE - Grupo de Pesquisa sobre Infância Arte Práticas Educativas e Psicossociais, liderado pela professora Lucia Lombardi³ e considero este período fundamental para a constituição da profissional que sou hoje.

Os três anos como auxiliar foram intensos. Trabalhei em uma creche periférica da cidade, em uma dos bairros mais estigmatizados e marginalizados. Tudo o que vivi no Habiteto⁴ fez com que eu me tornasse gente: ali, a menina privilegiada encontrou a fome, o preconceito, a violência e a criminalidade escancarados à céu aberto. Também aprendi sobre coletividade, amizade e pertencimento, marcas que carrego comigo até hoje. Impactada pelas condições de trabalho às quais estão submetidas até hoje as auxiliares de educação, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso acerca dessa temática. Neste período começa

² Para conhecer mais sobre o programa Professor Aprendiz, sugere-se a leitura da dissertação de Maísa Aparecida Ruiz Martins (2018).

³ Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi é Doutora em Educação na área de Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Pós-doutoranda pela Faculdade de Educação da USP (Brasil), Universidade Católica Portuguesa (Portugal) e University of Melbourne (Austrália). Professora da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba (UFSCar), Departamento de Ciências Humanas e Educação, área de Metodologia do Ensino de Arte, Corporeidade e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE-UFSCar).

⁴ “O Conjunto Habitacional ‘Ana Paula Eleutério’, popularmente conhecido como Habiteto, marcou uma política habitacional alvo de processos junto ao Ministério Público. No período do governo de Renato Amary (PSDB 1996-2004) diversas remoções de áreas de ocupação e formação de favelas foram realizadas em toda a cidade, dando lugar ao processo de valorização espacial, fortemente acompanhado em paisagismos para embelezamento dos canteiros centrais das principais avenidas. A população residente naquelas áreas foram em massa alocadas no referido conjunto habitacional que em sua origem era formado por barracos de madeiras e lonas, sem qualquer infraestrutura.” (Burgos, 2015, p. 135).

a minha relação com a professora Maria Walburga dos Santos⁵, minha querida orientadora, sempre tão respeitosa com as minhas maluquices e teimosias, generosa demais com tanto conhecimento a ser partilhado.

Início minha carreira docente no município de Salto de Pirapora-SP alguns meses após me formar em 2018. Era a mesma cidade em que minha mãe lecionou por 24 anos. A estrada já era conhecida, mesma que levava ao campus agora me levava ao trabalho, a mesma “estrada da morte”⁶ que tantas vezes percorri ao lado de minha mãe na infância nos dias em que ia trabalhar com ela. A sensação de familiaridade me acompanhou durante todos os anos deste percurso. Várias questões compõem aquela cidadezinha: ambiente com características rurais, igreja evangélica com presença dentro e fora das escolas e fortes ações escolarizantes na etapa da Educação Infantil. Segundo as mais antigas, eu era a professora novata que gostaria de mudar o mundo. Comprei muitas brigas para defender minhas concepções e escolhas, buscando aquilo que eu considerava melhor para as crianças.

Ah, as crianças! Estou sempre brigando por elas! Tenho a sorte de ter encontrado mais professoras que pensavam como eu, somando forças para remar contra uma maré de receitas prontas. Também neste período o Núcleo de Educação e Estudos da Infância⁷ da UFSCar Sorocaba dava seus primeiros passos em sua trilha formativa e, a partir das vivências ali proporcionadas, eu me fortaleço enquanto docente.

Construí uma relação muito verdadeira com as crianças. Eu adorava ouvir seus relatos durante as rodas de conversa sobre a vida no campo. Foi justamente ouvindo as histórias sobre os festejos realizados aos finais de semana que fui conhecendo um ambiente totalmente novo. “Matamos um porco no sábado!” contava um menino, animadíssimo com sua história. Os outros queriam detalhes, enquanto eu ficava completamente horrorizada, mas profundamente curiosa também. “Você ficou perto?”, questionava, incrédula. “Claro, tia! Eu ajudei eles!” Esse atrevimento

⁵ Docente associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Educação e ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGed), atuando no campus Sorocaba. Doutora e mestre em Educação – História e Historiografia – pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada (licenciatura e bacharelado) em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua no curso de Pedagogia, área de Educação Infantil, sendo também habilitada para o campo de Ensino de História e Geografia.

⁶ Rodovia João Leme dos Santos (SP 264).

⁷ O site do núcleo pode ser acesso no seguinte link: <https://www.nucleoestudoseinfancias.ufscar.br/>.

cheio de vida das crianças sempre me fascinou. Nas situações em que são atravessadas pelas diferenças que as compõem

não são passivas nesses processos, resistindo e revolucionando as diferentes imposições normativas para a construção de suas vidas, criando novos modelos de existência e modificando a todo o momento os diferentes meios que as inventam. (Santiago, 2015, p. 132)

Durante as brincadeiras no parque, as árvores, as folhas, as sementes e as flores eram parte importante. Os olhares atentos aos ninhos e ao canto dos passarinhos também eram constantes, bem como um profundo interesse pelos insetos – especialmente os mandruvás⁸ que despencavam aos montes na porta da escola. Essa curiosidade pela natureza e todas as vivências que aquele grupo de crianças me contavam diariamente acabou por despertar em mim a necessidade de compreender que tipo de relação era aquela. Isso acabou por me aproximar de conceitos ainda novos para mim, como o brincar telúrico. Quando conheço Gandhi Piorsky (2016) através de seu livro *Brinquedos do Chão*, uma clareira se abre em minha mente. Era exatamente isso que eu queria compreender melhor e, por este viés, vou me aproximando novamente da universidade.

É esse o mesmo período que marca o falecimento de minha avó e, poucos meses depois, o estouro da pandemia. Retomamos ao início desta escrita e ao período em que, mergulhada novamente no jardim, tenho tempo de sobra para pensar e refletir sobre tudo que vivi até então.

Novamente, reconheço que isso tudo foi possível por conta dos privilégios que tenho: o fato de ser funcionária pública manteve meus rendimentos sem alteração durante o período mais intenso do isolamento social. Paralelamente ao trabalho remoto, pude me dedicar aos estudos, participar de diferentes cursos, palestras e conversas através das chamadas de vídeo. Ressalto mais uma vez a grandiosidade do trabalho do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, atingindo pessoas de praticamente todo o país durante seus cursos. Orgulho-me de ser parte deste coletivo e reconheço nele a importância da formação continuada – gratuita e de qualidade – para professoras e professores das redes públicas de ensino.

Durante a imersão nos estudos, também me aproximo das produções da educadora-ambientalista Léa Tiriba e a urgência do “desemparedamento” da infância

⁸ Mandruvá é também conhecido como “lagarta do coqueiro”. Se você não a conhece, clique no link para ser apresentado a ela: <https://encurtador.com.br/wAFS7>.

me motivam a saber mais sobre isso e ansiar pela hora de colocá-lo em prática. Longe da sala de aula, tudo era ainda um sonho.

No segundo semestre de 2020 realizo minha primeira tentativa de ingresso no Programa de Pós-Graduação da UFSCar Sorocaba (PPGEd-So), mas não sou aprovada. Só foi dar certo em 2021, por muita insistência do amigo Rafael Doin. Se não fosse ele e suas mensagens diárias de motivação, eu não teria tentado novamente. Parecia que eu já estava em outro lugar: recém-casada, em outro emprego, fora da Educação Infantil. Lembro de abrir o projeto submetido anteriormente e não me reconhecer naquela escrita. Alterações feitas, projeto enviado e aprovado. Lembro-me da alegria ao receber a notícia da aprovação, dentro da sala dos professores, rodeada por meus pares. Ali, uma nova jornada iniciava.

Não tem sido fácil: a academia não é generosa com seus alunos trabalhadores. Mas nada na minha vida é *modo easy*, só sei viver no *modo hard*. Conciliar todas as tarefas da mulher, da trabalhadora e da acadêmica foram/são um grande desafio. Hoje, olhando para todo esse percurso, me acolho e compreendo que, dadas as circunstâncias, fiz e faço o meu melhor. Meu maior desejo é que essa pesquisa extravase o mundo acadêmico e chegue às mãos de profissionais da educação que possam utilizá-la em seu cotidiano, na prática com as crianças; que proporcione uma reflexão sobre os cotidianos de professoras e crianças e suas experiências com a natureza. Assim, sigo. Professora-pesquisadora, lado a lado com as crianças, esperando um futuro coletivo e verdejante, sendo o meu corpo o portador “de todas as histórias e marcas que a vida lhe imprimiu e imprime.” (Lombardi, 2020, p. 290).

Minha dissertação procura responder à seguinte questão: há espaço para as relações com a natureza nos centros de educação infantil municipais de Sorocaba? Sendo assim, meu principal objetivo é investigar essas possíveis relações a partir das narrativas elaboradas por professoras, a partir da troca de Cartas Pedagógicas. Ao longo da escrita do texto, você encontrará epígrafes que são parte das narrativas construídas pelas professoras colaboradoras da pesquisa. Elas são utilizadas como pontos de reflexão para o início das discussões.

A organização da dissertação segue os seguintes capítulos: a introdução mescla o memorial narrativo, texto pelo qual torna-se possível perceber minha

relação com o objeto de pesquisa e a ausência de luvas para debatê-lo (Freire; Shor, 2021).

No segundo capítulo, apresento os conceitos norteadores que vão balizar a pesquisa. Compreendendo que somos todas e todos seres da cultura e da natureza, abordaremos as temáticas referenciados por Léa Tiriba, Fritjof Capra, Félix Guattari, Izenildes Bernardina de Lima, Sonia Kramer e Ailton Krenak; analisaremos a educação infantil a partir da concepção de esta ser o lugar da liberdade, da alegria e das vivências de corpo inteiro, dialogando com os estudos de Jorge Larrosa Bondia, Anete Abramowicz, Monica Pinazza e Maria Walburga dos Santos, Manoel Sarmiento, Flavio Santiago e Ana Lucia Goulart de Faria.

Para pensar o cotidiano e os saberes nele vividos, as contribuições dos franceses Michel de Certeau, Gilles Brougère e Anne-Lise Ullmann serão pilares importantes para as discussões apresentadas. No primeiro subitem (2.1), serão apresentadas as breves análises dos documentos que se relacionam com a educação infantil na busca pelo que apresentam a respeito da natureza; a partir da interpretação da pesquisadora, baseada em seu aporte teórico, é possível identificar nos documentos dois tipos de concepção: uma visão antropocêntrica, em que o homem está ao centro, distanciado da natureza, e outra que chamamos de integrativa, na qual a relação das crianças é pensada em comunhão ao meio ambiente, como parte dele.

O subitem 2.2 é o estado do conhecimento acerca das produções científicas com as temáticas educação infantil e natureza; realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), busquei por pesquisas produzidas entre 2010 a 2022 que abordassem os temas supracitados, analisando seu referencial teórico, suas principais ideias e pontos de divergência e convergência.

O terceiro capítulo discorre sobre a metodologia utilizada para a realização desta dissertação. Ancorados nos pressupostos da pesquisa de abordagem qualitativa, na qual questionamos a neutralidade entre pesquisador e seu objeto, as análises se deram a partir de múltiplas fontes (Cambi, 1999), ampliando possibilidades de reflexão sobre a temática. Também neste capítulo, inicia-se o coração da pesquisa: no subitem 3.1 intitulado “Cartas Pedagógicas: a história da escrita, o gênero epistolar e a construção de formas de narrar a vida”, traçaremos um panorama a respeito da comunicação entre as pessoas a partir da escrita.

Para isso, inicio o texto contextualizando a história da escrita, o gênero epistolar e, posteriormente, as Cartas Pedagógicas. Nessa pesquisa, as Cartas são o instrumento metodológico utilizado para a coleta de dados acerca do cotidiano das professoras da educação infantil da rede municipal de Sorocaba, grupo com o qual me correspondi ao longo do ano de 2023. Este movimento das trocas de cartas culminou no subitem 3.2, “narrativas docentes”, e é parte fundamental da dissertação. A partir da construção dessas narrativas, foi possível em 3.2.1 analisar questões que envolviam as brincadeiras, as concepções de criança e educação, a relação com as famílias e demais apontamentos abordados ao longo do texto.

Importante ressaltar que os dados pessoais das docentes foram alterados de modo a preservar as identidades, conforme disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apêndice 1, aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil⁹. A análise dos documentos, o estado do conhecimento e a construção das narrativas docentes possibilitou diferentes possibilidades de reflexão, compondo um “caleidoscópio de visões, significados e sentidos” (De Souza Minayo; De Assis; De Souza, 2005, p. 66).

Ao final, percebemos a importância de criar uma pedagogia nossa, brasileira, macunaímica (Faria, 1994; Sangenis, 2020), exúlica (Rufino, 2018), quintaleira (Coutinho *et al*, 2022), antirracista, inclusiva e que compreenda as diferenças como algo potencial, permitindo às crianças experimentar a vida de corpo inteiro, sendo respeitadas em seus desejos e subvertendo a lógica vigente, para que, deste modo, junto de suas professoras, de suas famílias, dos animais e dos demais seres da natureza, possamos – como Krenak (2022b) nos ensinou – adiar o fim do mundo.

Desejo a você uma boa leitura e que as palavras aqui escritas possam, de alguma forma, te provocar a enxergar o mundo com lentes diferentes das que você usa hoje.

⁹ Parecer nº 5.963.569, aprovado em 26 de março de 2023.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: NATUREZA, EDUCAÇÃO INFANTIL E COTIDIANO

“Acredito na potência das crianças e da interação delas com espaços e elementos da natureza e naturais, gosto de olhar para o azul do céu ou todas as cores do arco-íris, gosto de sentir as gotas da chuva, gosto de tentar distinguir todos os verdes que cabem em nossos olhos, gosto da beleza e perfume das flores, gosto dos cheiros e sabores da horta, gosto de incentivar a curiosidade e respeito pelos bichinhos encontrados em nossos espaços naturais, ou não.” - Primavera

Quando nos remetemos à ideia de natureza, é comum que nosso imaginário se invada de verde: matas, árvores, plantas e florestas. Alguns animais silvestres também podem compor a cena, trazendo mais cores a ela. Nem sempre será parte deste conteúdo imagético a presença de um ser humano, assim como eu e você. Em nosso imaginário, relacionamos o conceito apresentado a uma imagem que também não é lugar comum em nossa rotina. É algo que está *lá* enquanto nós estamos do lado de cá. Essa separação é fruto da construção do pensamento dicotomizado ao qual estamos sistematicamente submetidos desde a modernidade.

A lógica do pensamento Antropoceno, era geológica proposta para descrever o período em que a atividade humana começou a ter um impacto significativo e dominante nos sistemas terrestres, é marcada pela industrialização em larga escala, urbanização crescente, aumento da população e uso intensivo de recursos naturais, com implicações profundas para a contemporaneidade, especialmente no que diz respeito às condições ambientais e climáticas. É neste período em que a teia que emaranha humanos e natureza começa a se desmanchar (Vianna, 2020). O divórcio entre humanos e natureza (Tiriba, 2010) é uma construção social fundamentada no pensamento cartesiano (Lima, 2020). “Na sociedade ocidental, a natureza é pensada como fragmento, e a razão é o instrumento de um ser que tem como principal atributo a capacidade de raciocinar.” (Tiriba, 2018, p. 219)

Ao procurarmos pela definição da palavra natureza no dicionário Aurélio, encontramos o seguinte verbete: “na-tu-re-za (ê) sf. 1. Todos os seres que constituem o universo. 2. Força ativa que estabeleceu e conserva a ordem natural de tudo quanto existe. 3. Temperamento do indivíduo. 4. Espécie, qualidade.” (Ferreira, 2001, p. 481). Somos seres da natureza. Está previsto na definição da palavra do mais comum dos dicionários brasileiros. Se é assim, por que não nos damos conta

disso? Séculos de avanço do conhecimento científico colaboraram para isso. Afirmar a totalidade entre as partes, hoje, é algo que precisa ser feito.

Uma diversidade de fragmentações nos foi imposta em nome do conhecimento: separamos o corpo da mente e a razão da emoção para garantir rigor e cientificidade; anulamos, portanto, todo fator humano e toda singularidade que compõe a vida. Homem/Natureza, quando polarizados, são colocados em posições antagônicas: a dominância de um perante a subserviência do outro. Ao rompermos a relação una entre seres humanos e natureza, atribuímos aos homens a condição de superioridade. Vale ressaltar que aqui, ao falarmos de homem, de fato nos referimos ao ser humano de sexo masculino, cisgênero e branco – representante mor do poder na Terra. Por se tratar de um ser racional, dotado de conhecimentos, coube a ele subjugar tudo e todos que fossem diferentes dele, inclusive os animais não humanos, polarizando também a humanidade e a animalidade.

Um traço marcante da tradição ocidental é a tendência a pensar em dicotomias paralelas, de modo que a oposição entre animalidade e humanidade é posta ao lado das que se estabelecem entre natureza e cultura, corpo e espírito, emoção e razão, instinto e arte, e assim por diante. (Ingold, 1995, p. 7)

A natureza se transformou em fonte de matéria prima para o desenvolvimento humano, recurso inesgotável do capitalismo. Ailton Krenak – líder indígena da etnia Krenaque, ativista ambiental, filósofo, poeta e escritor brasileiro – escreve sobre os impactos da forma de “ver o mundo como um almoxarifado” (Krenak, 2022b, p. 110). Em artigo publicado em 2020, Vianna traz informações alarmantes:

Acredita-se que cerca de metade dos animais da terra tenha sido perdida nos últimos 50 anos. Desde o início do controle humano da Natureza, 83% dos mamíferos terrestres desapareceram, junto com eles foram 80% dos mamíferos aquáticos, 50% das plantas e 15% dos peixes. (Vianna, 2020, p. 115)

Consumimos a natureza desenfreadamente no último século, sem pensar nas consequências que disso viriam. O livro infantil *A árvore generosa*, de Shel Silverstein (2017), retrata de maneira lúdica o uso desenfreado de recursos naturais por parte de um menino/homem (e depois velho) que não consegue perceber o tamanho da generosidade da pobre árvore que tanto o ama. Embora muito faça para solucionar seus conflitos, o menino/homem/velho acaba a história sozinho, sentado no toco da árvore que, resiliente, sente-se feliz pela companhia do antigo amigo. Estaria a humanidade caminhando na mesma direção que o personagem do livro

infantil? Seria a natureza, assim como na história, dotada de tamanha resiliência para com os seres humanos?

Desde a década de 1970, diversos autores anunciam o colapso ambiental para o qual estamos caminhando a passos largos (Capra, 2006; Tiriba, 2010; Guattari, 2011; Louv, 2018). A pandemia da covid-19 que dizimou 6 milhões de vidas ao redor do mundo é um dos exemplos mais recentes do extensivo desequilíbrio ambiental; além da modificação de vírus e bactérias, as mudanças climáticas assolam o globo terrestre com as ondas de calor excessivo que podem até levar à morte¹⁰. Atualmente, o Brasil encara uma de suas maiores tragédias ambientais já vividas: o estado do Rio Grande do Sul está com 446 municípios embaixo da água de seus rios, o que compreende cerca de 90% do total das cidades locais. Embora em muito se assemelhe à ficção e aos romances distópicos, o que vivemos “não é um filme de suspense” (Haraway, 2016, p. 141). Em *As três ecologias*, Félix Guattari (2011) relembra duas grandes tragédias do final do século XX: o surto do HIV e a explosão do reator da usina nuclear de Chernobyl, em abril de 1986. Refletindo sobre as “marchas a ré que a natureza nos pode reservar” (Guattari, 2011, p. 24), percebemos que a natureza pede socorro. Conforme a bióloga e filósofa Donna Haraway pontua:

O barateamento da natureza não pode continuar mais a sustentar a extração e a produção no e do mundo contemporâneo, porque a maioria das reservas da terra foram drenadas, queimadas, esgotadas, envenenadas, exterminadas e, de várias outras formas, exauridas. (Haraway, 2016, p. 140)

A fome, a peste, a guerra e a morte: os quatro cavaleiros do apocalipse são uma realidade palpável do mundo contemporâneo. O homem que pensa ter o controle total da natureza, percebe-se diretamente ameaçado por ela (Marras, 2014).

O x da questão é: estamos condenados a sucumbir perante séculos de consumo desenfreado e de destruição da natureza? Ou, nas palavras de Guattari (2011, p. 26): “Como retomar o controle de tal situação que nos faz constantemente resvalar em catástrofes de autodestruição?”

¹⁰ “Onda de calor: o que acontece com o corpo sob temperaturas extremas”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cw02gy1jeelo>. Acesso em: 24 mar. 2024.

Para pensarmos na resposta, vamos relembrar o mito da caixa de Pandora¹¹. Quando Zeus criou a primeira mulher e a enviou para a Terra, Ihe presenteou um jarro que continha muitas coisas terríveis: o ódio, a maldade, a guerra, a inveja, a injustiça. Aconselhou Pandora que não abrisse o jarro, mas a curiosidade da mulher foi maior e ela acabou libertando muitos monstros e horrores que hoje estão por aí. Pandora só conseguiu manter preso dentro da caixa um único bom sentimento: a esperança.

Paulo Freire nos ensina que a esperança deve ser vestida de verbo e transformada em ação; não podemos esperar, mas esperançar (Freire, 2019). É necessário reverter as formas pelas quais nos relacionamos com a natureza e rever as questões de consumo para encontrarmos caminhos mais sustentáveis. Nas palavras de Fritjof Capra:

Não é exagero dizer que a sobrevivência da humanidade vai depender da nossa capacidade, nas próximas décadas, de entender corretamente esses princípios da ecologia e da vida. A natureza demonstra que os sistemas sustentáveis são possíveis. (Capra, 2006, p. 57)

Para Guattari (2011, p. 9): “Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais.” Se enfrentamos uma crise planetária, as soluções também devem ser encaradas em escala global.

[...] hoje, mais do que nunca, damos-nos conta de que a natureza jamais foi homogênea, muda, impassível, previsível, simples estoque de recursos, exterior ao mesmo humano – este que também já não pode mais o mesmo humano de quando se pensava moderno. Para outra natureza, outro humano. (Marras, 2014, p. 216)

É preciso reinventar as formas de viver e fazer a realidade, na perspectiva de construir um futuro possível. Conforme Marras (2014), precisamos ser novos seres humanos. É necessário o movimento de uma reconexão com a natureza, a reconstrução do sentimento de pertença, “a percepção de que também somos musgo, somos pedra, somos borboleta, somos morcego...” (Nunes; Chaigar, 2022, p. 5) Devemos encarar a maneira como os povos originários se relacionam com o meio ambiente e, a partir dessa configuração, nos (re)encontrarmos.

¹¹ O mito da caixa de Pandora pode ser problematizado por apresentar uma visão em que a mulher é a responsável por trazer o mal ao mundo, no entanto, é ela também a responsável por manter a esperança à salvo. Neste sentido, a escolha por essa narrativa se afirma a partir desta perspectiva, evidenciando a importância da esperança.

Os seres humanos buscam o encontro porque têm sua origem neste mundo natural, apesar de uma ideologia antropocêntrica que os afirma como seres que estão distanciados e acima dela. Essa ideologia está na contramão do que, segundo Espinosa (1983), possibilitaria o conhecimento e, simultaneamente, o contentamento de viver: justamente um movimento de integração, uma verdadeira conexão de cada ser humano consigo mesmo, com outros seres e com a natureza. (Tiriba, 2018, p 153)

As crianças pequenas, ainda não totalmente envolvidas nos modos de viver capitalísticos (Tiriba, 2018), podem ser a ponte para o esperançar. “A escolha de um outro mundo pode ser feita aqui e agora e será feita pelas crianças, não pelos adultos.” (Krenak, 2022a, p. 106).

Na década de 1980, o ecósofo estadunidense Edward O. Wilson cria o termo “biofilia”, ao qual atribui o significado de que todo ser humano possui uma afeição às coisas vivas, um amor inato à natureza. Autores como David Orr (2006), Léa Tiriba (2010) e Richard Louv (2018) traduzem o mesmo termo em suas obras como afinidade intrínseca aos seres humanos com tudo aquilo que é relacionado à natureza. Nos dias de hoje, não percebemos essa característica de forma tão costumeira justamente por conta do distanciamento ao qual fomos submetidos. Essa relação antes tão inerente vem se perdendo mais e mais, especialmente em contextos de grandes centros urbanos. Para Krenak, às custas de um suposto progresso, as sociedades caminham em direção às cidades e a construção da urbanidade sufoca os rios e os demais cursos da natureza, reforçando o afastamento e criando um “colapso afetivo” (Krenak, 2022b, p. 22). Temos atualmente rotinas impostas pelos modelos fabris, pois o modelo capitalista dominou a vida por completo.

Somos seres biofílicos porque nos identificamos, temos uma tendência a afiliar-nos ao que é vivo, entretanto, as dinâmicas da vida urbana promovem um estilo de vida no qual são raros os momentos de reverência e contemplação. [...] Pois esse senso, oriundo de uma atração inata, é cultural: ele se afirma ou enfraquece de acordo com as possibilidades de convívio com o meio. (Tiriba, 2018, p. 193)

Enxergamos em nossas crianças a fagulha da esperança para a transformação. Diferentemente dos adultos, elas mantêm dentro de si o germe do novo. Sua potência é o lócus da transformação, pois “em qualquer cultura, são portadoras de boas novas” (Krenak, 2022a, p. 100). Em diálogo com Izenildes de Lima (2020), acreditamos que a força pulsante existente dentro de cada criança é a mesma força que está presente na natureza.

O princípio da vida que cria, conserva, transforma e insiste por viver, que pulsa nos elementos e fenômenos naturais é a mesma força pulsante nas crianças, expressa em curiosidade, criatividade, movimento e encantamento. [...] As crianças, como seres que renovam a vida sobre a Terra, têm direito a espaços e oportunidades para desenvolverem e expressarem sua potência. (Lima, 2020, p. 43-44)

Podemos pensar, portanto, que o amor à natureza pode ser ensinado e – consequentemente – aprendido pelas crianças, se e somente se elas tiverem a oportunidade experienciar, como Larrosa Bondia (2002) nos ensina, e viver o contato com o ambiente natural. David W. Orr, na escrita do prólogo do livro *Alfabetização Ecológica* (2006) aponta o “despertar ecológico mundial” (Orr, 2006, p. 10); esse despertar, bem como afirmado nas reflexões acima, deve ser o pontapé para transformações de caráter macrossocial, visando revoluções na forma de agir sobre o mundo, modificando as relações estabelecidas durante o período da modernidade, superando dicotomias ultrapassadas.

Se queremos que as novas gerações nutram sentimentos de amor e de pertencimento ao mundo natural, é preciso que tenham contato com a natureza desde a primeiríssima infância.

Por isso, precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas com o sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, constituindo-se como chão e como pano de fundo, ou como matéria-prima para a maior parte das atividades escolares. (Tiriba, 2018, p. 200)

Este é, inclusive, um direito assegurado pelo documento “Critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009), escrito em 2009, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010). Porém, não é uma grande novidade o fato de vermos direitos serem negados.

A infância é a categoria social que, majoritariamente, sofre as piores consequências de todas as mazelas sociais, consequências do sistema capitalista irrefreável ao qual estamos submetidos.

As crianças sempre foram fortemente atingidas pelas consequências das exorbitantes desigualdades sociais, resultados dos modos de organização econômica e política da sociedade ao longo dos tempos. A fome e a miséria expressas na falta de condições mínimas de sobrevivência, bem como o trabalho infantil, muitas vezes em sistema de escravidão, sempre estiveram presentes na vida das crianças das camadas mais desfavorecidas em diversos países. (Lima, 2020, p. 31)

Por (ir)responsabilidade do ex-presidente da república (2018-2022), que, durante seu mandato, nada fez de bom pelo nosso povo, o Brasil retornou ao mapa da fome¹². A insegurança alimentar bateu à porta de muitas famílias e deixou o prato de muitas crianças vazio, especialmente nos primeiros anos da pandemia da covid-19, quando, devido às políticas necessárias de isolamento social para diminuição da propagação do vírus, as escolas permaneceram fechadas (Oliveira; Tiriba, 2020). A modernidade possui um projeto de infância que não foi acessado pela totalidade de meninas e meninos brasileiros: desfrutar o ócio, do não trabalho e do direito de brincar. (Kramer, 2000).

Compreendemos a Educação Infantil como direito à liberdade, à plenitude de ser e à alegria; no entanto, a escola que temos hoje não atende às expectativas e necessidades verdadeiras das crianças. As instituições preocupam-se, majoritariamente, em preparar para o futuro. Nas palavras de Monica Pinazza e Maria Walburga dos Santos (2016, p. 40):

Não se pode assentar uma educação infantil, uma pré-escola, olhando estritamente para o tempo escolar futuro, sem que se incorra no erro de subtrair das crianças a possibilidade de experiências próprias de seu tempo presente.

Nos questionamos exatamente que tipo de futuro teremos se não permitimos experiências concretas de presente, vividas de corpo inteiro (Brito; Doin, 2023). Devemos construir uma escola com as crianças e não sobre elas (Abramowicz, 2003). A escola construída com as crianças não admitiria relações adultocêntricas; afinal, a separação geracional de adultos e crianças é uma das muitas dicotomias que também precisam ser superadas. Seria preciso olhar nos olhos e ouvir de verdade os desejos de cada uma delas, “ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo ouvidos até mesmo para aquilo que não ecoa nenhum som: o silêncio eloquente das crianças!” (Santiago; De Faria, 2015, p. 78) Assim, estaríamos respeitando as culturas das infâncias. Como afirma Manuel Sarmiento:

As culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a

¹² “Retorno do Brasil ao mapa da fome da ONU preocupa senadores e estudiosos”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>. Acesso em: 25 mar. 2023.

sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. (Sarmiento, 2003, p. 4)

Somos seres de cultura e de natureza (Ingold, 1995; Tiriba, 2018). Estreitar esses laços é a necessidade urgente que as escolas deveriam ter, pois essa será a garantia da nossa permanência no planeta. “O desafio, agora, é educar na perspectiva de uma sociedade sustentável” (Tiriba, 2018, p. 185); se retomarmos a ideia das três ecologias de Guattari – mental, social e ambiental – perceberemos que estamos desequilibrados em todas elas e, por conta disso, adoecidos. Reequilibrar nossas relações pessoais, nas dimensões do eu e do outro e com o meio ambiente, são aspectos necessários para avançarmos em busca da sustentabilidade e da superação da barbárie (Kramer, 2000).

Precisamos romper com pressupostos paradigmáticos que organizam nossos currículos escolares e perpetuam a visão de mundo moderna, antropocena e antropocentrada, criada no contexto das revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX, pois permanecer nesta lógica é, nas palavras de Sônia Kramer (2000, p. 11), continuar assistindo “[...] a uma brutal diminuição da capacidade de indignação, resistência e de crítica, a uma atroz (des)humanização e perda de valores, ao progressivo empobrecimento do diálogo.” (Kramer, 2000, p. 11).

Krenak (2022, p. 115a) nos ensina que “a base da educação é feita em fricção com o cotidiano”. Ao adotarmos essa lógica de pensamento, fica ainda mais evidente a necessidade de pautar a educação das crianças em experiências verdadeiras vividas de corpo inteiro (Brito; Doin, 2023), pois essas são o reflexo da vida cotidiana, parte da realidade e partilhada por um coletivo. Quando compreendemos que a vida existe no curso dos rios, no brotar e cair das folhas, nos pequenos e grandes animais que compõem a tessitura do ecossistema do qual somos todos parte integrada e sem maior importância que as demais formas de vida (Nunes; Chaigar, 2022), é que também seremos capazes de compreender o presente e, assim como o povo krenaque, vislumbrar novas formas de viver o amanhã, reconectados à ancestralidade, adiando um pouco mais o fim do mundo (Krenak, 2020).

A Educação Infantil é um espaço singular onde se entrelaçam as complexidades da vida, as práticas pedagógicas e as experiências cotidianas das crianças e dos adultos que partilham o mesmo tempo e espaço. Nesse contexto, as teorias de Michel de Certeau (1994), Gilles Brougère e Anne-Lise Ulmann (2012)

proporcionam um entendimento valioso para compreendermos as dinâmicas presentes no cotidiano desses ambientes educacionais; entendemos justamente essa pluralidade de seres em composição de um ambiente como promotor de saberes e de construção de conhecimentos da vida cotidiana.

Michel de Certeau, em sua obra *A Invenção do Cotidiano* (1994), destaca a importância das práticas cotidianas como formas de resistência e criação por parte dos sujeitos. Para Certeau (1994), o cotidiano é o espaço onde os indivíduos negociam, resistem e reinterpretam as normas sociais. Ele argumenta que as pessoas não são simplesmente consumidoras passivas das ideologias e práticas dominantes, mas sim agentes ativos que encontram maneiras de contornar e subverter as restrições impostas pelas instituições sociais. Expandindo a ideia de cotidiano para a infância, cada brincadeira, cada diálogo, cada exploração de objetos é uma forma de as crianças exercerem sua autonomia e construir significados, produzindo então a sua cultura e vivenciando o cotidiano.

Consideramos as unidades de educação infantil como um território fértil para conhecimentos imateriais, pois aquilo que é apreendido pelas crianças não pode ser registrado em papel ou quantificado estatisticamente, mas compõe marcas definitivas em sua vida: aprender a comer, a falar, a fazer sua higiene pessoal com autonomia; ensinamos canções, contamos histórias, conversamos e brincamos juntos. Criam-se laços, nós, redes, tessituras diversas. Pensar o cotidiano das instituições de educação infantil é direcionar o olhar para aspectos invisíveis – ou seriam invisibilizados? – considerados de pouca importância ou desinteressantes.

“A vida cotidiana é também aquele conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas que nenhuma outra ordem cósmica ou biológica vem impor ao homem.” (Brougère; Ullmann, 2012, p. 12). Atrelados à rotina daqueles que são parte do dia a dia da escola – crianças, professoras, cuidadoras, funcionários em geral – a sociedade que só enxerga valor naquilo que pode ser comercializado desconsidera os saberes ali produzidos.

Segundo entrevista de Brougère à revista *Nova Escola* (2012), é a partir das aprendizagens cotidianas que a criança pode conhecer e aprender diferentes mundos, base para outros novos saberes.

Aprendem-se com o cotidiano os elementos fundamentais, sobre os quais outras aprendizagens podem se construir, quer se trate de saberes profissionais, interculturais ou escolares (quer dizer, ligados a outras esferas que se distinguem das do cotidiano), quer se trate do próprio cotidiano, pois

esses mundos podem se tornar cotidianos, rotineiros, aprendidos e dominados. (Brougère, 2012, p. 3)

Não há um currículo que pautar a aprendizagem cotidiana, pois ela se dá a partir das interações, das experiências, do convívio e da participação dos sujeitos inseridos nesse contexto. Para que aconteça, o ambiente deve possibilitar oportunidades que gerem o engajamento das crianças e dos adultos envolvidos (Brougère, 2012). Justamente por isso, por ser parte dos meandros da vida e do dia a dia, o que faz parte do cotidiano não pode ser apreendido, pois perpassa a interpretação, as lentes daqueles que a interpretam.

As instituições de educação infantil guardam muro adentro mitos e fábulas que fazem parte do imaginário daqueles que não as conhecem. Espaço majoritariamente feminino e de inclinação aos cuidados, as creches e pré-escolas (conhecidas historicamente pela alcunha das escolas maternais) remetem à condição biológica da mulher e a maternidade, sendo a principal função destes espaços o cuidado e a manutenção da vida.

Embora o tempo avance e a legislação caminhe rumo à profissionalização das pessoas envolvidas e na sistematização de uma educação que cuida e de um cuidado que educa, indissociáveis, ainda encontramos locais em que a formação profissional não é requisito para o trabalho com bebês e as crianças pequenas, deslegitimando as lutas e reivindicações de trabalhadoras e familiares de crianças e bebês. Há uma crença equivocada a respeito da pouca necessidade de formação para aquelas/es que trabalham com crianças, sendo exatamente o oposto, dada a “necessidade de uma formação específica para o trabalho com bebês – tanto para os docentes quanto para os gestores escolares – dada complexidade e responsabilidade implicadas na tarefa de educá-los”. (Lombardi, 2011, p. 187).

O cotidiano dessas instituições é marcado pela luta de mulheres – trabalhadoras, mães, mães-trabalhadoras – e pelas reivindicações pela manutenção dos direitos das crianças ao acesso a uma educação infantil de qualidade, emancipadora, pautada pela alegria e pela liberdade. No entanto, por atender a um público que ainda não consegue manifestar suas necessidades e desejos de maneira compreensível ao mundo ao seu redor, aos bebês e crianças pequenas é relegado o abaixo do básico, garantindo somente a sobrevivência com o mínimo de qualidade possível. Alimentação às pressas, higiene em forma de linha de produção, telas preenchendo os espaços do dia a dia.

O cotidiano das escolas e instituições de educação infantil não provoca o interesse daqueles que estão do lado de fora. Muitas vezes as ações ali realizadas não são percebidas sequer por aqueles que são parte deste movimento, pois as esmagadoras rotinas e o ritmo fabril que dita o compasso das tarefas que ali acontecem invisibilizam a poética da vida.

Relegadas a segundo plano, as aprendizagens da vida cotidiana permanecem confinadas no invisível mesmo quando contribuem para desenvolver numerosos conhecimentos naqueles lugares oficiais destinados a transmitir um saber válido e reconhecido. (Brougère; Ullmann, 2012, p. 2)

Joice Coutinho, Priscila Basílio, Maria Marta Cerqueira e Diná Oliveira são pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GITAKA). Em artigo publicado em 2022 chamado “Educação infantil e afeto: tecendo os fios, desatando nós, construindo ideias, desemparedando a vida e as infâncias”, as autoras debatem a respeito de uma pedagogia “decolonial, antirracista, anticapitalista, brincante, indígena, quilombola e, por que não, antropofágica” (Coutinho *et al.*, 2022, p. 135), que retome as lembranças de nossos quintais.

As relações das crianças nos seus quintais de casa, da escola, nas praças e ruas, assim como o conhecimento de suas histórias, suas ancestralidades, nos dão pistas de práticas escolares que levam em consideração as vivências e experiências delas. Pensar um currículo com as crianças em relações afetivas, verdadeiras, respeitadas, na busca por aguçar nossos olhares e ouvidos ao que elas nos mostram e nos dizem sobre quem são e o mundo que desejam construir, pode ser um caminho possível para bons encontros, descobertas potentes e contra hegemônicas. (Coutinho *et al.*, 2022, p. 142)

Os quintais de nossa vida são espaços das aprendizagens cotidianas, da suspensão do tempo cronológico, da vida plena e abundante. As pedagogias quintaleiras constituem-se como as possibilidades de esperar um futuro diferente, verdejante, possível. Para isso, é necessário construir um currículo alinhado a essa perspectiva, em que se considere que “o cotidiano muda constantemente com os objetos, as organizações, os modos de vida. Nada mais cambiante – e, portanto, mais inovador – do que o cotidiano.” (Brougère; Ullmann, 2012, p. 14).

Sendo todos seres da cultura e da natureza (Ingold, 1995; Tiriba, 2018), as interações entre seres humanos e não humanos e o meio ambiente são pedra fundamental para o pleno ser, para a construção de um eu em relação profunda com o outro, seres iguais e diferentes de mim, mas partes totalizantes de um mesmo

cosmos com os quais partilhamos a diversidade de aprendizagens e experiências da vida.

2.1 Apreciação dos documentos da educação infantil nacional: breves leituras e apontamentos

Para realizar a análise dos documentos da Educação Infantil nacional, foi necessário estabelecer alguns pontos chave. O primeiro deles foi a escolha de quais materiais seriam analisados. Para isso, optou-se por uma análise mais alargada dos documentos, iniciando-se pela Constituição Federal de 1988 e finalizando com o texto mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (2017). A verificação dos dados se deu cronologicamente, iniciando no documento mais antigo e encerrando com o mais novo, na ideia de observar quais avanços e retrocessos a temática poderia trazer. Cellard (2008) define documento como todo vestígio do passado que serve como prova. Sendo assim, seja um passado recente ou não, a análise de documentos traz informações contundentes para a pesquisa, pois o que ali consta explicitamente e também os fatos não relatados é pertinente à análise do pesquisador.

Para o levantamento das informações a essa pesquisa, foram selecionados nove documentos. São eles:

1. Constituição Federal de 1988;
2. Lei 8069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente;
3. Lei 9394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
4. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998;
5. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006;
6. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006;
7. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais Das Crianças, 2009;
8. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010;
9. Base Nacional Comum Curricular, 2017.

Esses materiais foram analisados a partir da busca de palavras-chave que atendessem à demanda do objetivo da pesquisa. Para tal, foi necessário compor um jogo de três buscadores: natureza; meio ambiente; sustentabilidade. Determinados

textos não apontavam registros para o primeiro termo, ou então se associavam aos outros sentidos da palavra natureza, por exemplo, a natureza de uma pesquisa, de uma ação. O segundo termo a ser pesquisado era meio ambiente, de modo a ampliar o conceito explicitado pelo primeiro; por último, verificou-se em documentos que não traziam nenhum registro dos termos anteriores a palavra “sustentabilidade”.

A utilização dos termos para a investigação se construiu de acordo com as necessidades apontadas pela pesquisa, pois algumas terminologias não eram encontradas no texto, sendo necessário ampliar em busca de possíveis sinônimos. Desse modo, iniciou-se a análise dos documentos em ordem cronológica, seguindo a hierarquia dos termos estabelecidos: natureza, meio ambiente e sustentabilidade.

Constituição Federal

Promulgada após os longos anos de chumbo da ditadura civil-militar, a Constituição Federal de 1988 estabelece avanços na retomada pela democracia brasileira. Ao procurarmos pelo termo “natureza”, a maior parte dos resultados se concentra em aspectos não relativos ao objetivo da pesquisa. Utilizando o segundo termo, aparecem resultados mais aproximados com o que se deseja encontrar, por exemplo:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (EC no 53/2006 e EC no 85/2015)
VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;
VII – preservar as florestas, a fauna e a flora. (Brasil, 1988, [s.p.]

Ainda mais aproximados do objetivo da pesquisa, o artigo 225 traz informações relevantes:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (Brasil, 1988, [s.p.]

Ao afirmar o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, pode-se compreender que as crianças devem usufruir desse direito também, tornando-se possível considerar a escola um dos locais favoráveis a essas experiências.

Lei 8069/1990 – Estatuto da criança e do adolescente e Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O ECA e a LDB não apresentam em seus textos referências às palavras “natureza”, “meio ambiente” e “sustentabilidade” no contexto utilizado por essa pesquisa.

Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil – 1998

O RCNEI foi o documento criado durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), destinado à primeira etapa da Educação Básica nacional. O texto se estrutura em três volumes e visava auxiliar professores e demais profissionais na realização de um trabalho educativo; no entanto, sofre diversas críticas pela falta de clareza quanto a sua natureza e especificidade, além de uma tendência escolarizante e de preparação ao ensino fundamental (Cerisara, 2001). É importante frisar que não concordamos com a maneira como este documento organiza a educação infantil, mas sua análise é relevante à pesquisa pois o RCNEI fez parte da organização da EI desde 1998, até o advento das Diretrizes Nacionais, quando são revistas e implementadas.

O Referencial traz em suas páginas algumas menções ao trabalho envolvendo a natureza e o meio ambiente. No Volume 1, observa-se a primeira menção ao termo “meio ambiente” dentro do item intitulado “objetivos gerais para a Educação Infantil”:

- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação. (Brasil, 1998, p. 63)

No Volume 3 da mesma obra, encontramos um capítulo destinado às práticas relacionadas à “Sociedade e Natureza”. Nessa parte, é possível verificar diversas passagens que abordarão questões relativas a práticas educativas envolvendo a natureza e o meio ambiente. Algumas das críticas que o RCNEI recebe é justamente por mencionar conteúdos para crianças da etapa da Educação Infantil, numa perspectiva escolarizante. Desse modo, o trabalho com a natureza está diretamente associado ao ensino de ciências, embora fantasiado de vivências lúdicas. Ao tratar da criança, infância e natureza, estabelecem objetivos para as duas faixas etárias que compõem a educação infantil: crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos.

Segundo o texto, para crianças de 0 a 3 anos:

- A ação educativa deve se organizar para que as crianças, ao final dos três anos, tenham desenvolvido as seguintes capacidades:

- explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse. (Brasil, 1998, p. 175)

E para os maiores as ações educativas devem:

- estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana. (Brasil, 1998, p. 175)

Nesse ponto, o material apresenta possíveis relações a serem estabelecidas entre a criança e a natureza a partir do contato com as diferentes formas de vida como de animais e plantas que estejam presentes neste contexto. No entanto, mais à frente, o documento apresenta uma concepção diferente, distanciando o contato entre um e outro.

O contato com pequenos animais, como formigas e tatus-bola, peixes, tartarugas, patos, passarinhos etc. pode ser proporcionado por meio de atividades que envolvam a observação, a troca de idéias entre as crianças, o cuidado e a criação com ajuda do adulto. O professor pode, por exemplo, promover algumas excursões ao espaço externo da instituição com o objetivo de identificar e observar a diversidade de pequenos animais presentes ali. (Brasil, 1998, p. 178)

A proposta descrita nos mostra uma concepção de observação da natureza em que a criança não se sente parte desse meio ambiente, mas distanciada e exploradora desse outro espaço que está longe e sem relação com a sua própria existência; a criança que vai para o lado de fora para explorar um mundo ao qual ainda desconhece, do qual não faz parte.

A criação de alguns animais na instituição, como tartarugas, passarinhos ou peixes, também pode ser realizada com a participação das crianças nas atividades de alimentação, limpeza etc. Por meio desse contato, as crianças poderão aprender algumas noções básicas necessárias ao trato com os animais, como a necessidade de lavar as mãos antes e depois do contato com eles, a possibilidade ou não de segurar cada animal e as formas mais adequadas para fazê-lo, a identificação dos perigos que cada um oferece, como mordidas, bicadas etc. (Brasil, 1998, p. 178-179)

Observa-se a partir desse parágrafo uma visão que relaciona a natureza e a higiene, pois, ao destacar que o contato com animais os levará a aprender a lavar as mãos, traz à tona a discussão sobre um ambiente propagador de sujeira, de doenças. Ao falar sobre o modo de carregar os animais e os perigos que cada um oferece também, o documento reduz essas experiências a uma vivência prática, não ampliando as diversas possibilidades que o conviver com os bichos poderia proporcionar. Transforma uma potente experiência em algo mecanizado.

Cuidar de plantas e acompanhar seu crescimento podem se constituir em experiências bastante interessantes para as crianças. O professor pode cultivar algumas plantas em pequenos vasos ou floreiras, propiciando às crianças acompanhar suas transformações e participar dos cuidados que exigem, como regar, verificar a presença de pragas etc. Se houver possibilidade, as crianças poderão, com o auxílio do professor, participar de partes do processo de preparação e plantio de uma horta coletiva no espaço externo. (Brasil, 1998, p. 179)

Dentro do referencial, a figura do professor está sempre colocada em primeiro plano; é ele quem prepara as diversas situações, cabendo às crianças o papel de observar, não de ser protagonista das experiências. Nesse trecho, isso se torna evidente, ao apresentar a ideia das crianças que acompanham as transformações de plantas previamente cultivadas pelo educador. Novamente, o que se coloca é um papel de espectadores, observadores da natureza, e não parte dela. O divórcio entre homem/natureza fica reforçada a partir das sugestões do texto.

Embora seja o primeiro documento a trazer a natureza como uma possibilidade de prática educativa para a Educação Infantil, o RCNEI não aposta em uma concepção de meio ambiente que integra o homem ao seu contexto. O que se apresenta é uma proposta dicotomizada, em que a criança explora o meio ambiente sem a reflexão de ser parte daquilo. Dentro do que se é possível fazer, o documento ainda é fraco em suas propostas, especialmente por categorizá-las dentro de possíveis eixos de conteúdo. O documento reafirma uma visão antropocêntrica, com ênfase em registros e observações, em que o “espaço externo aparece como auxiliar, como elemento que serve para a verificação dos conteúdos que são ensinados em sala.” (Tiriba, 2018, p. 125). O RCNEI apresenta propostas fragmentadas e conteudistas, distantes da concepção de Educação Infantil que defendemos.

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (Kuhlmann Jr, 2001, p. 51)

Deste modo, o Referencial não contempla propostas gerais para o trabalho na Educação Infantil, muito menos na especificidade da abordagem com a natureza.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006

O texto foi elaborado durante o final do primeiro governo Lula, sob o ministério de Fernando Haddad e a Diretoria de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no comando de Jeanete Beauchamp, em consonância com os objetivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação da época, o qual trazia como meta ampliar a qualidade dos serviços da Educação Infantil nacional. Deste modo, se concentra em estabelecer parâmetros que direcionassem a padrões de referência e indicadores de qualidade para a primeira etapa da Educação Básica.

Pretende-se, por meio deste documento, delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e, conseqüentemente, consolidar essa base comum. (Brasil, 2006a, p. 9)

Ao iniciarmos a análise dos termos utilizados para esse levantamento, encontramos uma citação da autora Lea Tiriba, pesquisadora carioca que concentra suas pesquisas em temáticas como infância, natureza e o direito à liberdade e a felicidade dentro das instituições de Educação Infantil. Ela coloca a criança como parte da natureza e do cosmo.

Da mesma forma que defendemos uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil. Criando condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto (Tiriba, 2005, *apud* Brasil, 2006a, p. 17-18)

De acordo com o excerto destacado, pode-se levar em conta que o contato com a natureza será parte importante para o desenvolvimento das crianças e, por consequência, parte dos parâmetros de qualidade a serem desenvolvidos nessa etapa de ensino. Mais adiante, nos deparamos com a seguinte definição:

Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:

- cidadãos de direitos;
- indivíduos únicos, singulares;
- seres sociais e históricos;
- seres competentes, produtores de cultura;

- indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. (Brasil, 2006a, p. 18.)

Essa passagem reitera o que Tiriba (2005) afirma em seus escritos e consolida uma definição de como é a criança para o qual os parâmetros e os indicadores de qualidade, além de todo sistema educacional, devem estar organizados para atender e favorecer seu pleno desenvolvimento. O texto também aponta a necessidade de se proporcionar condições para que as crianças usufruam plenamente de suas condições de vivência e experimentação do mundo natural e da cultura a partir de brincadeiras e da liberdade de expressão.

As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (Brasil, 2006a, p. 19).

Experiências com o meio ambiente sendo parte de nós é uma visão inédita nos documentos norteadores até então. Ao direcionar seu texto aos municípios e sistemas de ensino que organizam a Educação Infantil, o documento espalha essa nova possibilidade como um dos critérios para o aumento da qualidade dessa etapa de ensino, atendendo aos direitos das crianças já previstos anteriormente, mas não efetivados. Nesse sentido, o texto traz novidades; no entanto, não funciona como uma receita pronta a ser seguida, possibilitando discussões e reflexões a serem suscitadas pelos profissionais que atuam nessa área.

No ano de 2024, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB), realizou uma consulta pública por meio de questionário criado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) pelo qual instituições representativas da sociedade civil podem dar contribuições para pensar novos parâmetros de qualidade para a educação infantil, organizadas a partir das seguintes dimensões: Gestão da Educação Infantil; Identidade e Formação Profissional; Projeto Político Pedagógico; Avaliação da Educação Infantil e Infraestrutura; Edificações e Materiais. No documento preliminar, as questões voltadas à natureza ainda aparecem timidamente, com poucas menções à palavra.

O documento avança em reflexões acerca das questões étnico-raciais, mas não ainda na direção de uma prática educativa verdejante.

A consulta, finalizada em fevereiro de 2024, 2.230 contribuições, com aproximadamente 28.877 participantes, que representam 27 estados e 1.717 instituições¹³. Espera-se que até julho do mesmo ano seja divulgada a versão final do documento.

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006

Ao analisarmos o documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”, percebemos a preocupação em construir instituições de educação infantil que sejam capazes de, arquitetonicamente, favorecer o desenvolvimento dos bebês e crianças que por elas passem. Nesse sentido, o documento faz apontamentos que consideram desde situações adequadas de ventilação, espaço e capacidade, como também se preocupa com os ambientes externos, com o mobiliário adequado e a acessibilidade, garantindo que seja um ambiente inclusivo e feito para todos.

É levada em conta, ao longo da escrita desses parâmetros, a necessidade de proporcionar aos bebês e crianças o direito de estar do lado de fora das salas de referência, ao ar livre, ampliando possibilidades de desenvolvimento e contribuindo, inclusive, para sua saúde física.

Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (Brasil, 2006b, p. 9.)

Realizando a leitura total do material, percebe-se que o texto está alinhado aos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, publicados no mesmo ano e que é um dos materiais que demarcam a importância do contato com a natureza, colocando os seres humanos como parte integrante do meio ambiente. Nesse sentido, ambos se articulam e criam sentido entre o ambiente físico que também

¹³ “MEC discute parâmetros de qualidade da educação infantil”. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/mec-discute-parametros-de-qualidade-da-educacao-infantil>. Acesso em: 31 mar. 2024.

educa e a natureza que possibilita uma infinidade de descobertas. Essa relação é afirmada no seguinte trecho:

A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados. (Brasil, 2006b, p. 27)

E reiterada em:

Planejar ambientes internos onde as crianças possam “explorar com as mãos e com a mente”, além dos ambientes exteriores, que permitem uma exploração do meio ambiente a partir do conhecimento das cores, das formas, das texturas, dos cheiros e dos sabores da natureza, integrando diferentes áreas do conhecimento. (Brasil, 2006b, p. 33.)

Finalizada a leitura, percebe-se que os dois últimos documentos estão alinhados a uma bibliografia e que apresenta uma nova concepção das relações entre os seres humanos e o meio ambiente, evidenciados pela não separação entre eles.

Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais Das Crianças, 2009

Escrito por Maria Malta e Fúlvia Rosemberg em 1995 e reeditado em 2009, o documento “Crítérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos das crianças” se organiza em duas partes, sendo a primeira relativa à organização e ao funcionamento interno das creches; a segunda diz respeito a diretrizes e normas políticas, governamentais ou não (Campos; Rosemberg, 2009). Define 12 direitos para as crianças a serem atendidos dentro das instituições de educação infantil. Cada um desses direitos é abordado separadamente no texto, de maneira bastante didática e elucidativa, trazendo clareza quanto à forma como realizar esse atendimento a partir da efetivação do proposto.

No texto encontramos: “Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza” (Campos; Rosemberg, 2009, p. 13); esse direito torna-se viável a partir das possibilidades indicadas na página 18, na qual se afirma o contato ao sol, a brincadeira com água, observação, convívio e respeito às plantas e animais, visitas a parques, jardins e zoológicos, entre outros. Observa-se que a proposta do documento é integrar as experiências da criança com a natureza, num vínculo de afeto e respeito. Neste sentido, é um material com apontamentos diferenciados e que preza pelo contato com a natureza a partir da contemplação e da brincadeira.

O texto apresenta uma visão integrativa, não antropocêntrica (Tiriba, 2018), sendo um respiro de esperança entre os demais analisados. Embora apresente um enfoque na etapa da creche, tudo que apresenta pode ser transposto e estendido para as demais etapas de ensino. Bastante interessante também ser o único material que vai abordar a relação ampliada às famílias, sendo elas incluídas na “programação relativa à natureza” (Campos; Rosemberg, 2009, p. 18).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional formaliza a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, surge a necessidade de reformulação de políticas públicas e também de práticas pedagógicas. Afinal, essa mudança implica a passagem de uma concepção assistencialista para outra com finalidades educativas, tornando-se necessário afirmar que a Educação Infantil será pautada pelos princípios de educar e cuidar, andando esses conceitos sempre juntos e nunca dissociados. Para tanto, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no ano de 2010, traz como eixo norteador da etapa as interações e brincadeiras, por meio das quais os educadores devem desenvolver suas práticas educativas, visando ao desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

No texto é enfatizado o caráter sociopolítico e pedagógico da Educação Infantil (Brasil, 2010), através do qual serão indicadas experiências que:

- 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;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. (Brasil, 2010, p. 26.)

Nas Diretrizes Curriculares, não há apontamentos específicos que relacionem a infância e a natureza diretamente. O meio ambiente e os aspectos naturais são citados, nos exemplos acima, no contexto de propiciar a bebês e crianças uma diversidade de materiais a serem explorados, incluindo os de origem natural. Da mesma forma, aborda-se a questão da preservação da natureza e da sustentabilidade, porém sem relacionar o ser humano como parte desse todo, não sendo ele considerado parte do meio ambiente, mas apartado dele.

Base Nacional Comum Curricular, 2017

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais recente documento normativo vigente. Foi elaborada entre o final do segundo governo de Dilma Rousseff (PT) e implementada no período pós-golpe, no governo de Michel Temer (MDB), em 2017. Foi criada com o intuito de apresentar “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Por tratarmos de um país com dimensões continentais, a BNCC surge com o pressuposto de superar as diferenças presentes nos diversos sistemas de ensino que compõem o Brasil, garantindo um “patamar comum de aprendizagens” (Brasil, 2017, p. 8). Sobre essas considerações, ponderamos com Marcia Anacleto de Souza:

O que está em questão, diante de um documento que se diz uma “base comum”, é como lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial, constitutiva das infâncias brasileiras, na medida em que, “comum” nos coloca diante da perspectiva monocultural e padronizada para a educação. Como um currículo “comum”, que incorre num padrão e modelo de educação, pode dar conta do “diverso” e dos muitos outros, da dinâmica cultural que perpassa a escola, um espaço de encontros, confrontos, acordos, produção de preconceitos, estereótipos e conflitos constitutivos das relações sociais? (De Souza, 2016, p. 138)

A BNCC tenta encaixar, em suas mais de 400 páginas, um país gigante e diverso. Justamente por isso, invisibiliza questões importantes como as relações étnico-raciais, as discussões sobre gênero e sexualidade e se aproxima de uma tendência conteudista nas páginas reservadas à etapa da educação infantil. Justamente por isso sofre críticas e evidencia falta de inovação em seu texto, sendo mais do mesmo já padronizado e fragmentado.

Ao analisarmos o documento, as menções à natureza estão dispersas pelo texto, como apresentados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (Brasil, 2017, p. 38)

Nesse excerto, é apresentado como um dos direitos de aprendizagem explorar elementos da natureza; ter contato com a natureza desde a primeira infância é então algo assegurado pelo texto. O documento apresenta o conceito de

intencionalidade educativa (Brasil, 2017, p. 38), a partir do qual sugere práticas pedagógicas alinhadas à concepção de criança apresentada – sujeitos históricos e produtores de cultura que possuem direitos e investigam o mundo a partir de suas vivências e questionamentos. Sendo assim, sugere gama diversa de recursos a serem utilizados, incluindo as experiências e análises relativas ao mundo natural e ao meio ambiente.

Ademais, não há nenhuma passagem no documento que seja direcionada especificamente à relação entre as crianças e o meio ambiente, seja de maneira dicotomizada ou integradora, deixando a critério dos profissionais da educação o critério a ser utilizado. Embora seja o material mais recente preparado para balizar a educação nacional, o texto não apresenta reflexões e propostas pertinentes ao contexto de crise ambiental que assola o mundo e, em especial, o Brasil.

Em síntese, para a elaboração do quadro seguinte, utilizamos os termos “visão antropocêntrica” para definir nos documentos uma maneira de ver o mundo e a organização das práticas com crianças centradas num ideal de homem como o centro do mundo, estando em posição superior frente às demais criaturas existentes; e “visão integrativa” para nos referirmos aos textos que colocam o ser humano em posição horizontal ao conceito de natureza, mais próxima de um ideal biocêntrico.

Quadro 1 – Documentos nacionais da Educação Infantil

TÍTULO DO DOCUMENTO	MENÇÃO À NATUREZA	CONCEPÇÃO APRESENTADA
Constituição Federal (1988)	Sim	Visão antropocêntrica
Lei 8069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente	Não	–

Lei 9394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Não	–
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998	Sim	Visão antropocêntrica
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006	Sim	Visão integrativa
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006	Sim	Visão integrativa
Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais Das Crianças, 2009	Sim	Visão integrativa
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010	Sim	Visão antropocêntrica
Base Nacional Comum Curricular, 2017	Sim	Visão antropocêntrica

Fonte: elaborado pela autora a partir de levantamento bibliográfico.

Vistos os nove documentos apontados anteriormente, percebe-se uma dualidade entre os materiais, refletindo a não existência de um consenso no discurso apresentado. Salvo as Diretrizes Curriculares para Qualidade da Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais Das Crianças, em que os conceitos embasados em Lea Tiriba apontam para uma relação integradora entre seres humanos e ao meio ambiente, os demais textos não se aprofundam na temática e apresentam propostas que afastam e colocam a natureza à serviço das pessoas; não há propostas críticas e reflexivas sugeridas para a etapa da Educação Infantil, sendo essas discussões presentes em partes destinadas às crianças maiores e engessadas aos componentes curriculares de Ciências ou Sociedade e Natureza, de acordo com a faixa etária.

Pode-se perceber que o meio ambiente ainda é um tema relegado a segundo plano, reduzido a momentos ao ar livre que dependem das condições de paisagismo das instituições e das concepções dos educadores envolvidos, visto a não especificidade de uma proposta ou diretriz que contemple a temática analisada. Embora desde a década de 1970 sejam discutidas questões a respeito da ecologia

profunda, biocêntrica, e da ecologia rasa, antropocêntrica, (Stoppa; Viotto, 2014), esses ainda são conceitos que não compõem diretamente as normativas e documentos de nosso país e, por conta disso, não se fazem constantes nos cotidianos das instituições de educação infantil.

2.2 Estado do conhecimento das produções científicas sobre educação infantil e natureza (2010-2022)

Este item tem como objetivo apresentar os dados coletados a partir das informações encontradas e sistematizadas através do mapeamento das produções científicas realizadas entre os anos de 2010 e 2022 acerca da temática Educação Infantil e Natureza. Para a realização deste mapeamento foi escolhida a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, plataforma que concentra a produção científica nacional e que, devido a recursos próprios do site, possui interface que facilita a pesquisa e análise das informações ali obtidas. Além da apresentação dos dados e do panorama das teses e dissertações que apresentaram diálogos mais próximos à temática estudada, buscamos traçar aproximações entre os textos, pontos de similaridade favoráveis à reflexão e a busca por novos questionamentos, de modo a alavancar as próximas etapas da pesquisa a ser realizada.

Na disciplina Produção do conhecimento em Educação Especial, cursada na graduação em Pedagogia, na UFSCar Sorocaba, em 2015, conheci a plataforma BDTD; utilizada como base para o levantamento de dados para a realização de um mapeamento a respeito de pesquisas sobre educação especial, atividade avaliativa do semestre. Acabei por me lembrar destes saberes experimentados na prática e recorri ao site para realizar aquilo que Marília Marosini e Cleoni Fernandes define como estado do conhecimento. Para a autora, o estado do conhecimento é “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Marosini; Fernandes, 2014, p. 102). Nesse sentido, o que será construído ao longo deste capítulo buscará encontrar, nas teses e dissertações elencadas para compor essa etapa do trabalho, similaridades e convergências que indiquem respostas e novos questionamentos a serem suscitados posteriormente, de modo que – conforme Marosini e Fernandes (2014) pontuam –, o estado do conhecimento

contribua para o avançar da ciência a partir das novidades e descobertas realizadas a partir das investigações realizadas.

O recorte temporal utilizado compreende o período que vai de 2010 a 2022; essa escolha se dá devido à data da publicação da resolução nº 05 de 17 dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essa legislação traz bem definidas as concepções de criança como sujeito histórico de direitos e produtor de cultura e impacta a realidade desta etapa de ensino ao trazer a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro e cinco anos nas instituições de educação infantil. Além disso, define os princípios éticos, políticos e estéticos como norteadores das propostas realizadas na Educação Infantil, etapa que estará permeada pelo educar e pelo cuidar de modo indissociável e das interações entre as criança entre si, entre os adultos e entre o meio que as circunda e pelas brincadeiras (Brasil, 2009). Nesse sentido, a hipótese aqui apresentada é a de que essa nova maneira de se fazer a educação infantil de bebês e crianças reflita de alguma forma na produção acadêmica da década subsequente.

Para realizar a busca dentro da BDTD, foram elencadas duas palavras-chave: (1) educação infantil, (2) natureza. Dentro do campo “busca avançada” da plataforma, as duas palavras-chave foram inseridas e, a partir desse cruzamento simples, foram obtidos 692 resultados gerais. Ao delimitar o campo de buscas das palavras-chave no título, encontramos 3 pesquisas.

Exportados os 692 dados para uma planilha Excel via sistema próprio da plataforma BDTD, grande facilitador do processo para armazenar e documentar o estudo, para a primeira etapa de tratamento dos dados, estabeleci os seguintes critérios de inclusão e exclusão listados abaixo:

Quadro 2 – Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	Critério de exclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Possuir enfoque nas temáticas da Educação Infantil, sejam elas 	<ul style="list-style-type: none"> • Não abordar a temática da natureza;

<p>na etapa da creche ou da pré escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o contato de bebês e crianças com a natureza, na escola ou em seu entorno próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não abordar a temática da Educação Infantil; • Não estar relacionado ao ambiente/instituição escolar e/ou seu entorno.
---	---

Autora: elaborado pela autora.

Destacados os critérios de inclusão e exclusão, o procedimento para a seleção de teses e dissertações dentro do conjunto se deu a partir dos seguintes passos:

a) Leitura do título do texto: a leitura do título da tese ou da dissertação era o primeiro passo para a análise de um possível trabalho a ser selecionado. Ali, eram identificadas se as palavras-chave buscadas eram apresentadas ou se de alguma outra forma o enunciado dava indícios de que o material poderia se aproximar da temática. Na maior parte dos casos, o título já apontava para situações em que os critérios de exclusão se faziam necessários, pois o conteúdo fugia daquele relacionado à pesquisa.

b) Leitura do resumo: avaliados a totalidade dos títulos, seguiram para a segunda etapa da seleção 34 textos. A leitura do resumo desses materiais proporcionou uma visão mais específica a respeito do que abordavam, permitindo uma avaliação ainda melhor, levando então para mais um passo.

c) Leitura da introdução dos trabalhos: para essa etapa, foi realizada a leitura de onze teses e dissertações. Nesse momento, constatou-se que três dos materiais não podiam ser acessados por problemas em seus repositórios, sendo descartados da pesquisa. Após a leitura da introdução, chegamos ao extrato deste mapeamento, com as produções selecionadas para sua composição em sua etapa final, que consistiu na

d) Leitura completa da obra: para a etapa final, foram selecionados quatro textos, sendo uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado; leitura desse material se deu em uma análise mais aprofundada de seu conteúdo.

Das pesquisas encontradas, foram selecionados pela leitura dos títulos os seguintes trabalhos compilados na tabela abaixo:

Quadro 3 – Levantamento para realização do estado do conhecimento

ANO	TÍTULO	AUTORIA / ORIENTAÇÃO	INSTITUIÇÃO / PROGRAMA	TIPO DE PESQUISA
2010	Vivendo as ciências da natureza na educação infantil: movimentos de transformação na prática de uma professora	Carvalho, Carla Maline de / Munford, Danusa e Dominguez, Celi Rodrigues Chaves (coorientadora)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) / Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social	Dissertação
2010	Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: Um estudo em uma escola municipal	Toledo, Maria Leonor Pio Borges de / Kramer, Sonia	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) / Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação
2011	Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças	Friedmann, Adriana / Rangel, Lucia Helena Vitali	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) / Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais	Tese
2012	Constituindo-se educador ambiental: um estudo das narrativas de professores que fazem educação ambiental na escola	Dias, Vânia de Moraes Teixeira / Pereira, Vilmar Alves	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências	Dissertação
2013	Da educação ambiental para a sustentabilidade à sustentabilidade da educação ambiental: os caminhos da Creche Escola Mestre Izaldino em Maceió-AL	Miller, Virgínia Moura / Matos, Kelma Socorro Lopes de	Universidade Federal do Ceará (UFC) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente	Dissertação
2014	Pátios invisíveis: a dimensão do verde na educação infantil	Rondon, Cíntia Ribeiro / Ambrogi, Ingrid Hötte	Universidade Mackenzie / Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura	Dissertação
2014	O ensino de ciências na educação infantil: os primeiros passos na ciência	Fin, Aleksandra Soares de Souza / Malacarne, Vilmar	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) / Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação	Dissertação

ANO	TÍTULO	AUTORIA / ORIENTAÇÃO	INSTITUIÇÃO / PROGRAMA	TIPO DE PESQUISA
2016	Valores éticos e estéticos relativos à temática ambiental em livros de Literatura Infantil	Souza, Débora Aparecida de / Bonotto, Dalva Maria Bianchini	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) – Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação
2016	Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras	Luccas, Marinete Belluzzo / Bonotto, Dalva Maria Bianchini	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) – Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação
2016	Educação infantil: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados	Machado, Micheli Alves / Ferreira, Maria Beatriz	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) / Programa de pós-graduação em Educação	Dissertação
2016	Pátio escolar coberto: a qualidade ambiental, estética e funcional em escolas de educação infantil	Rioli, Thyssie Ortolani / Fontes, Maria Solange Gurgel de Castro	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo	Dissertação
2017	Ciências da natureza na educação infantil: um estudo sobre a prática docente	Véra, Ariélla Ferreira / Daniele Saheb	Universidade Federal do Paraná (UFPR) / Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação
2017	Ciências para crianças: trabalhando com o tema sol na educação infantil	Avero, Cátia Cilene Saraiva / Lucchese, Márcia Maria	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) / Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências	Dissertação
2017	A temática ambiental na educação infantil: caminhos para a construção de valores	Bissaco, Cristiane Magalhães / Bonotto, Dalva Maria Bianchini	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) – Programa de Pós-Graduação em Educação	Tese
2017	Projeto amigos da natureza: uma relação entre creche e comunidade no município de Santo André/SP	Silva, Talita Penelope Rodrigues da / Vercelli, Ligia de Carvalho Abões	Universidade Nove de Julho (UNINOVE) / Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais	Dissertação

2017	Educação ambiental: construção de um processo formativo em educação infantil em uma perspectiva crítica	Couto, Adriana Regina de Oliveira / Viveiro, Alessandra Aparecida.	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) / Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática	Dissertação
ANO	TÍTULO	AUTORIA / ORIENTAÇÃO	INSTITUIÇÃO / PROGRAMA	TIPO DE PESQUISA
2018	Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil	Fernandes, Karina Luiza da Silva / Megid Neto, Jorge	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação
2018	A ecoformação continuada de professoras: religando saberes e sentidos num centro de educação infantil /	Bonsenhor, Tauana Patrícia / Silva, Arleide Rosa da	Universidade Regional de Blumenau (FURB) / Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática	Dissertação
2018	O olhar da criança sobre o espaço socioambiental da Ilha dos Valadares	Pereira, Paula da Silva Inácio / Fagundes, Maurício Cesar Vitória	Universidade Federal do Paraná (UFPR) / Programa de Pós-Graduação em Rede para o Ensino das Ciências Ambientais	Dissertação
2019	Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos	Castelli, Carolina Machado / Delgado, Ana Cristina Coll	Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) / Programa de Pós-Graduação em Educação	Tese
2019	Interações ecológicas por meio da literatura infantil: formação continuada assistida em parceira na perspectiva do letramento	Moreira, Andreza de Sousa / Fraiha-Martins, France	Universidade Federal do Pará (UFPA) / Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas	Dissertação
2019	Das infâncias naturalistas à infância histórica: um estudo à luz da crítica de L. S. Vigotski à psicologia infantil	Santos, Priscilla Menescal Vieira dos / Rodrigues, Anderson de Brito	Universidade Federal de Goiás (UFG) / Programa de Pós-graduação em Psicologia	Dissertação
2020	A educação ambiental sob a visão de mundo da pedagogia Waldorf no jardim de infância	Gomes, Helen Abdom / Iared, Valéria Ghislotti	Universidade Federal do Paraná (UFPR) / Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação
2020	As árvores que nos cercam: o trabalho com	Venerando, Aline Tatiana Ribeiro /	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) /	Dissertação

	botânica na educação infantil	Santos, Fernando Santiago dos	Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática	
2021	A relação da criança com a natureza no espaço da creche: um olhar sobre as documentações pedagógicas	Silva, Simone Antunes Veronêz da / Simiano, Luciane Pandini	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) / Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação
ANO	TÍTULO	AUTORIA / ORIENTAÇÃO	INSTITUIÇÃO / PROGRAMA	TIPO DE PESQUISA
2021	O uniVerso da horta pedagógica e as múltiplas linguagens na educação infantil	Maestri, Júlio César / Debus, Eliane Santana Dias	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) / Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação
2021	Desenvolvimento de estratégias pedagógicas de educação ambiental no âmbito da educação infantil envolvendo os temas água e pegada ecológica.	Moura, Wanessa Santos / Amaral, Fábio Augusto do Não informado pela instituição	Universidade Federal de Uberlândia (UFU) / Programa de Pós-graduação em Qualidade Ambiental	Dissertação
2021	A educação ambiental na educação infantil : construção da infância socioambiental cidadã sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas	Klein, Angela Luciane / Carneiro, Sônia Maria Marchiorato	Universidade Federal do Paraná (UFPR) / não identificado	Tese
2022	A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil	Vellozo, Letícia Munhoz / Alves, Fernando Donizete	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) / Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE	Dissertação
2022	A educação infantil e a sua relação com a educação ambiental no desenvolvimento humano sustentável da criança pequena	Antoniassi, Giulliana Cassandra Pacheco Soster / Walker, Maristela Rosso Não informado pela instituição	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) / Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais e Sustentabilidade	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Dando sequência ao procedimento, seguimos aos próximos passos: leitura do resumo e posterior leitura da introdução; isso permitiu uma maior clareza sobre

intenções dos autores, aproximações e distanciamentos, sendo mais um importante passo para essa construção.

Educação infantil e natureza como produção de conhecimento científico

Realizados os passos para incluir ou excluir os trabalhos levantados na BDTD, chegamos a quatro escritos apresentados no quadro abaixo e melhor detalhados ao longo do texto.

Quadro 4 – Estado do conhecimento da produção acadêmico-científica na temática educação infantil e natureza

Ano	Título	Autoria / Grupo de pesquisa	Tipo	Objetivo geral da pesquisa	Linha de pesquisa	Referencial teórico
2022	A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil	Letícia Munhoz Vellozo / CFEI – Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância.	Dissertação	Compreender quais ambientes e elementos naturais fazem parte de uma escola de educação infantil em São Carlos e como eles são explorados pelas crianças e pela prática educativa presente no cotidiano escolar.	Educação Escolar: Teorias e Práticas	Barros (2018), Edwards; Gandini; Forman (2016), Louv (2016), Montessori (2017; 2019); Piorski (2016); Nicolielo; Sommerhalder; Alves (2018); Sommerhalder; Alves (2011; 2014).
2019	Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos	Carolina Machado Castelli / Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas – CIC/UFPEL.	Tese	Compreender como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza na educação infantil e quais os desdobramentos dessa relação para eles.	Currículo, profissionalização e trabalho docente	Espinosa (2017), Tiriba (2005), Santos (2016), Vigotski (2008; 2001; 1991; 2000; 2006; 2010), Gibson (1986), Lima (1989), Nicholson (1972), Guerra (2013; 2017a; 2017b) e Guerra e Zucconi (2012; 2013; 2014), Louv (2016) e Manoel de Barros (2008; 2010)
2015	A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores	Izenildes Bernardina de Lima / Não foi possível identificar.	Dissertação	Investigar quais significados e sentidos as crianças expressam quando participam das experiências em áreas verdes.	Educação, Sociedade e Culturas	Sheldrake (1992); Capra (2006); Boff (2000); Tiriba (2005; 2006; 2010); Eliade (1992); Eisler (1989); Duarte Junior (2001), Araujo (2007), Grün (2007); Freinet (1998).
2010	Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: Um estudo em uma escola municipal	Maria Leonor Pio Borges de Toledo / Grupo de Pesquisa INFOC – Infância Formação e Cultura.	Dissertação	Pesquisar práticas escolares que favoreçam o desenvolvimento de uma relação de proximidade e de pertencimento entre crianças e natureza e identificar se a natureza é colocada a serviço do aprendizado, via apreensão racional, ou se existe contemplação e apreciação sensorial, afetiva e estética, como outras formas de apreensão e que permitem a construção de uma relação de pertencimento ao invés de uma relação de dominação.	Diferenças Culturais, Espaços de Formação e Processos Educativos.	Tiriba (2006); Grün (1994); Morin (2007); Guattari (2007); Maturana (2005); Corsino (2009); Wallon (2007); Barcelos (2008); Carvalho (2008); Capra (2006).

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

De acordo com a sistematização realizada, é possível chegar às seguintes conclusões: dos quatro trabalhos analisados (100%): um (25%) é uma tese de doutorado – realizada por Carolina Machado Castelli; os demais (75%) são dissertações de mestrado, realizadas por Letícia Munhoz Vellozo, Izenildes Bernardina de Lima e Maria Leonor Pio Borges de Toledo. São orientadores, respectivamente, os professores doutores Ana Cristina Coll Delgado, Fernando Donizete Alves, Miguel Almir Lima de Araujo e Sonia Kramer.

Como já explicitado, todos os materiais foram realizados por mulheres pesquisadoras que advêm tanto de universidades públicas – uma estadual (Universidade Estadual de Feira de Santana) e uma federal (Universidade Federal de Pelotas) quanto de uma instituição privada – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

As pesquisas ocorreram entre os anos de 2010 e 2022, mais especificamente em 2010, 2015, 2019 e 2022. Geograficamente, as pesquisas se espalham pelo Brasil: uma na região sul, em Pelotas, no Rio Grande do Sul; duas no sudeste, sendo uma no município de São Carlos, interior do estado de São Paulo, e a outra na região metropolitana do Rio de Janeiro; ademais, uma em Camaçari, no estado da Bahia, na região nordeste. Por esse desenho, já é possível avaliar que, em um país vasto como o nosso, com tanta diversidade de povo e natureza, há de se encontrar diferentes olhares e diferentes perspectivas acerca de temáticas comuns.

Ao analisarmos os objetivos gerais das pesquisas, ainda que realizadas em espaços e tempos distintos, é possível identificar similaridades entre elas, como uma lógica que afirma a forte relação entre as crianças e a natureza (Tiriba, 2005). Os objetivos, quando elencados na tabela, parecem complementares entre si, em sintonia. Parece tão cristalino o pertencimento aqui evidenciado que somos sobressaltados ao ler o que Maria Leonor Pio Borges de Toledo apresenta em sua dissertação de 2010: situações do cotidiano de uma escola de educação infantil em que as crianças pouco frequentam o espaço do parque arborizado e desconhecem de onde vem o milho que dá origem ao angu que as alimenta. Embora estejamos mais de uma década à frente do acontecimento, sabemos que essas questões não são exceções e ainda é preciso lutar pelo direito de brincar e de experimentar a natureza.

A metodologia utilizada pela totalidade dos trabalhos foi a pesquisa qualitativa e em dois deles a abordagem fenomenológica foi citada a partir da ideia de inserir-se

no ambiente no qual se realiza a pesquisa, vivenciando e explorando junto daqueles com os quais se deseja partilhar e conhecer os saberes. O referencial teórico utilizado pelas pesquisadoras é também bastante similar, sendo comuns nomes como os de Léa Tiriba, Félix Guattari, Fritjof Capra, Isabel Cristina Moura de Carvalho, Humberto Maturana, Gerda Verden-Zöllner e também do poeta Manoel de Barros.

Ao findar as análises gerais deste levantamento, me surpreendo ao perceber que, em meio a mais de seiscentos textos, somente cinco atendiam a todos os critérios de inclusão criados para a pesquisa (um dos materiais precisou ser descartado devido à impossibilidade de acesso). Pensando que a Educação Infantil é um tema amplamente estudado, os subtemas que a envolvem – como, neste caso, a natureza – ainda não dispõem de grande repertório, sendo ainda uma novidade. Embora saibamos da emergência planetária que estamos vivendo (Tiriba, 2010), escancarada pela pandemia da covid-19 e pelos inúmeros problemas climáticos das últimas décadas, ainda não trouxemos essas questões para dentro das escolas e, por consequência, também não para os nossos objetos de pesquisa.

Reserva-se esse direito àqueles que falam sobre a educação ambiental, sem misturá-la com o dia a dia das fraldas, do giz, da lousa e dos livros. No entanto, tal qual quem busca ouro com bateia, os quatro trabalhos aqui encontrados são dignos de um olhar cuidadoso, pois são preciosidades raras. Destaca-se aqui que a ordem utilizada para a elaboração do texto abaixo é a cronologia da pesquisa mais recente (2022) para a mais antiga (2010); reforça-se também que o texto apresenta um resumo realizado pela pesquisadora, sem análises profundas do conteúdo, como um convite para que mais leitores possam conhecer e interessar-se pelos materiais apresentados.

VELLOZO, Letícia Munhoz. A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil.

A dissertação de Vellozo nos apresenta uma visão sobre a criança e a natureza sob o viés de seu desenvolvimento integral. Utilizando autores como Montessori (2017, 2019) e Winnicott (1975), a pesquisadora discorre sobre sua experiência em campo com alunos de pré-escola de uma escola particular do município de São Carlos-SP, com extensa área verde circundando as salas de

referência. Ao longo do texto, percebe-se uma atenção maior ao processo de desenvolvimento em detrimento da produção de uma cultura da infância. Ao discutir a diferença entre espaço (relações estruturais, físicas) e ambiente (só existe à medida que os elementos do meio se integram ao contexto estrutural), a autora utiliza documentos nacionais como Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Campos; Rosemberg, 2009) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) para afirmar a necessidade de que os espaços devem ser transformados em ambientes para melhor desenvolvimento das crianças pequenas. Vellozo reconhece na BNCC a possibilidade de utilizar os campos de experiência como instrumento para as vivências em ambiente natural, desenvolvendo nas crianças uma consciência ecológica (Vellozo, 2022).

A pesquisa foi atravessada pela pandemia, o que implicou diretamente sobre o campo e a coleta de dados a ser realizada. Ainda assim, a autora pôde acompanhar por dezoito dias a rotina de uma turma pré-escolar com nove alunos e a professora da sala de referência e realizar sua observação participante. Letícia descreve em anotações de seu diário de campo as brincadeiras, o medo da sujeira e o incômodo com a grama e também as mudanças ao longo do período de observação, quando a professora passa a explorar mais o ambiente externo após a chegada da pesquisadora. Compreendo este movimento como importante reflexão da prática da educadora que, provocada pela observação da pesquisadora, propõem-se a estar mais vezes fora de quatro paredes, possibilitando experiências de observação e brincar para as crianças de sua turma, dispondo-se de “tempo de qualidade nos ambientes abertos” (Vellozo, 2022, p. 84).

O fato de a escola estar localizada no terreno de uma antiga fazenda, rodeada por árvores e muita área verde, não era garantia de que as crianças estivessem integradas a este espaço. Em um dos relatos, a pesquisadora aponta que, ao dirigir-se de um ambiente para outro, as crianças não observavam seu entorno, como se já estivessem acostumadas ao cenário. Destaca o encontro da turma com o ipê rosa florido e o tapete de flores formado no chão; este, sim, um

momento de grande contemplação e envolvimento das crianças com o ambiente natural.

Letícia Vellozo defende que é necessário uma mudança de nossos hábitos para que possamos ensinar às crianças o amor pela natureza. “Se a criança não tiver contato com a natureza, não poderá se encantar com ela e preservá-la.” (Vellozo, 2022, p. 109). O papel do professor fica evidenciado neste processo, sendo ele o responsável por promover e oportunizar experiências em ambientes naturais.

CASTELLI, Carolina Machado. Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos

A tese de doutorado escrita por Carolina Machado Castelli em 2019 possui uma escrita sensível, em que a autora relata as experiências vivenciadas por ela ao realizar um período de observação em uma escola de educação infantil, etapa creche, em que as crianças e suas professoras tinham grande intimidade com a natureza e as brincadeiras eram parte fundamental do cotidiano. Para tornar-se parte do grupo de crianças, Carolina precisou integrar-se ao espaço e às brincadeiras, conquistando as crianças e sendo não um elemento estranho a elas, mas alguém querido e realmente integrado ao coletivo, inclusive com os equipamentos que levava: caderno de anotações, caneta e câmera fotográfica. A autora descreve que algumas crianças pediam para serem fotografadas, outras para serem desenhadas ou mesmo para desenhá-la em seu caderno. Essa relação criada pelo dia a dia partilhado juntos, pelas brincadeiras e pelo contato, gera afetividade.

Carolina Castelli desenvolve sua pesquisa em um Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) ligado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Local privilegiado em diversos sentidos, seja pela composição do corpo docente ao qual estará junto e até pelas instalações, amplas e com muito verde, anexas ao departamento de Botânica da Universidade, ao qual os bebês e crianças realizam visitas para momentos de exploração e brincadeiras. Além disso, possui um projeto pedagógico que contempla a diversidade e a beleza da infância.

As crianças, que estão recém chegando ao mundo, deparam-se cotidianamente com situações que anseiam entender ou em que precisam aprender como agir. Elas estão sempre atentas aos acontecimentos ao seu redor, demonstrando uma disponibilidade para aprender. (Castelli, 2019, p. 251)

Ao longo do texto, Carolina descreve aquilo que chama de episódios, nos quais conta situações vividas pelas crianças e por seus pares, e pelas professoras, sobre as brincadeiras e experiências envolvendo a natureza. De modo geral, não é comum que bebês e crianças bem pequenas tenham contato com o mundo lá fora, por “motivos conceituais, histórico-culturais e estruturais” (Castelli, 2019, p. 257). Ainda muito retidos a uma concepção essencialmente voltada aos cuidados, a creche mantém a concepção da natureza como algo sujo, que promove doenças (Tiriba, 2005). Experiências como as descritas na tese analisada são diferenciadas e merecem destaque para que sejam vistas como possibilidades reais para outros profissionais, pois efetivam o direito das crianças descritos no texto de Campos e Rosemberg (2009).

Os parques, locais onde as crianças tinham contato direto com plantas e areia, com o sol e, regularmente, com água, eram frequentados cotidianamente pelos três grupos (com exceção dos dias de chuva), seja para brincadeiras mais livres por parte das crianças, ou para atividades mais dirigidas. E a ida ao parque era realizada, na maioria das vezes, em mais de um momento do dia, mesmo que as crianças frequentassem a instituição somente em turno parcial. (Castelli, 2019, p. 164)

Castelli dialoga fortemente com os conceitos de Lea Tiriba. Ambas as autoras defendem a ideia do direito a uma educação infantil vivida com alegria, com liberdade, sem o controle ao qual Michel Foucault já se referia em *Vigiar e Punir* (1987). Defendem a necessidade de desemparedar, extravasar os muros da escola, como as professoras do NDI proporcionam aos bebês e crianças. Fazer isso é garantir aos bebês o direito de ocupar os diversos espaços que a eles pertence.

É preciso que se discuta mais a respeito dos diferentes espaços de educar. Todos os espaços educam, inclusive aqueles que não são pensados para essa finalidade (Castelli, 2019). Arnholdt (2018) explora os pátios escolares como ambientes potentes para os primeiros contatos entre crianças pequenas e a natureza, sendo os professores os mediadores desse encontro. Pensando assim, devemos levar em consideração quais são os objetivos que temos com visitas às áreas externas e ao entorno da escola, pois “a falta de planejamento já demonstra uma concepção educacional”. (Castelli, 2019, p. 159).

Há que se proporcionar a construção de uma relação entre as crianças e natureza pautada em afetividade, respeito e alegria, despertando então o desejo pelo cuidado e o sentimento de pertencimento. Conforme afirma Lima (2015, p. 41): “as crianças só poderão amar e cuidar aquilo que elas conhecem e convivem

permanentemente.” É o que Wilson (1986) chama de biofilia e Tuan (2012) de topofilia. Assim, então, o ser humano enxerga-se parte do meio natural e não apartado dele, maneira como vivem e são os povos originários de todo o mundo. Esses preceitos são evidenciados na tese de doutorado de Castelli como pontos-chave a serem resgatados dentro das escolas de educação infantil.

LIMA, Izenildes Bernardina de. A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores.

Izenildes de Lima inicia sua dissertação com uma linda narrativa a respeito de sua história de vida, comunicando sua origem e os laços profundos que possui desde a infância com a natureza. Sertaneja, sofreu as mazelas da seca e se alegrava com a chegada da chuva. Quando moça, cursou magistério e se tornou professora na mesma escola rural onde estudou. Depois, estudou Pedagogia e dali para frente aprofundou mais e mais seus conhecimentos na Educação Popular, retornando para as comunidades parecidas com a sua o que a vida lhe proporcionou.

No primeiro capítulo, a autora discorre a respeito da origem da terra-mãe, da mitologia da mãe-natureza cultuada por povos originários de diversas regiões do mundo, hoje quase desaparecidos. Com a colonização dos povos e o avanço do eurocentrismo e da cultura judaico-cristã, a natureza perde seu valor e passa a ser explorada. A modernidade avança, o capitalismo surge e o que antes era venerado, torna-se fonte de exploração e matéria-prima. Com o surgimento do antropocentrismo e da supervalorização da razão, todo tipo de culto passa a ser desvalorizado e

Cresce enormemente o propósito ambicioso de dominar e controlar a natureza, de tratar o mundo natural como se ele não tivesse valor inerente ou vida própria, conseqüentemente os modos tradicionais de lidar com o conhecimento e com o poder humanos são rejeitados. (Lima, 2015, p. 24)

O consumo desenfreado levou nosso planeta a uma situação que beira o colapso. Por muito tempo, a escola ensinou que o mundo era uma fonte inesgotável de recursos e estes foram consumidos desenfreadamente. Ao citar Lea Tiriba (2010), Lima afirma que a maneira para reverter a situação que estamos vivendo é proporcionar o “reencontro humano com sua origem, a natureza, da qual é parte totalmente dependente, e a ressignificação dos saberes tradicionais de respeito à

terra enquanto casa coletiva dos humanos, dos animais e vegetais.” (Lima, 2015, p. 28).

Izenildes de Lima defende a ideia de que, sendo a brincadeira a expressão máxima da cultura da infância, essa deve ser potencializada quando realizada em espaços ao ar livre, pois este é o ambiente que promove o bem-estar e a verdadeira felicidade.

Como espaço primeiro das brincadeiras, lugar onde nossa raça aprendeu a brincar e a inventar brinquedos, a natureza nos remete aos modos ancestrais de brincar. As brincadeiras mais orgânicas, nas quais as coisas da natureza se transformam em brinquedos diversos, e as condições de espaços e demais elementos naturais possibilitam experiências com uma ampla diversidade de formas, cores, texturas, odores, que em muito enriquecem os caminhos de aprendizagem infantil e favorecem a proteção da saúde. (Lima, 2015, p. 39)

O excerto destacado acima tem grande aproximação ao que propõe Gandhi Piorsky em sua obra *Brinquedos do Chão*, de 2016, quando descreve o brincar telúrico. Ao pensar os brinquedos da natureza, Piorsky afirma que “os brinquedos da terra [...] fazem do corpo uma oficina de ação e prudência” (Piorsky, 2016, p. 118).

Para a reaproximação entre os seres humanos e o mundo natural, é proposta uma retomada de saberes e conhecimentos a respeito das tradições dos povos originários, de suas heranças culturais e ancestrais, de fato num processo de resgate cultural. As escolas devem ser locais promotores desses encontros, disseminando para sua comunidade esses saberes. Expressar a cultura é uma forma de resistência, pois a tendência de um mundo globalizado é a de homogeneizar as formas de expressão (Lima, 2015).

Traçando um paralelo com uma experiência pessoal sobre a cultura local, percebo em meu dia a dia que as crianças pouco conhecem a respeito do folclore brasileiro. As lendas e mitos mais comuns de minha infância hoje já são histórias desconhecidas para elas. Ao ouvirem, ficam encantadas, algumas vezes com medo e chegam no dia seguinte relatando situações diversas. Por vezes, são reprimidos em casa, pois “essas coisas não são coisas de Deus”. Explico: são apenas histórias! Mas novamente vemos a tradição cristã minando as manifestações da cultura popular. Contar as histórias continua sendo uma forma de resistência, afinal, mesmo que elas não sejam repetidas, permanecerão ecoando dentro da cabeça daqueles que as ouvirem.

De acordo com Lima (2015), o envolvimento com as vivências da natureza oportuniza às crianças a compreensão do ciclo da vida, o seguir do tempo, dos emaranhados e das teias dos quais todos somos partes fundamentais. Deste modo, a criança passa a se enxergar como parte constituinte desta totalidade, sendo responsável por “cuidar e preservar todas as formas de vida” (Lima, 2015, p. 58).

Para a autora, a importância de a escola oportunizar as vivências com a natureza se deve ao fato de as crianças passarem a maior parte do tempo neste ambiente, especialmente os filhos e filhas de pais e mães trabalhadores que, devido a diversas condições, dispõem de menos acesso a áreas verdes e tempos de brincar. Sendo assim, a escola de educação infantil é o ambiente que deve garantir a criação dos laços afetivos entre criança e natureza.

A natureza, tão rica e generosa, oportuniza às crianças também seus brinquedos próprios. Estes, por sua vez, servem como brinquedos não estruturados e assumem os diferentes papéis propostos por aquele que brinca. Se um dos grandes males de nossa sociedade contemporânea é o excesso de consumo, esse seria um dos problemas facilmente resolvido pelas crianças.

Lima (2015) ressalta, em sua pesquisa, a importância do processo de construção de novos saberes para as profissionais da educação infantil. Quando pensamos nessa relação entre as crianças e a natureza, devemos refletir também em como se relacionam as professoras com o meio ambiente, afinal, sendo essas profissionais as mediadoras desse processo, elas são parte fundamental dessa relação. É importante que as educadoras que não tiveram a oportunidade de vivenciar isso durante a infância experimentem a natureza na idade adulta e estabeleçam uma relação de intimidade com ela. Para compor essas vivências, a autora promoveu formações em áreas verdes para educadoras da educação infantil, visando a qualificação profissional, a sensibilização e uma maior conexão pessoal (Lima, 2015).

Dos relatos apresentados pela autora, ganham destaque as falas das crianças relacionadas às suas experiências de plantar e colher, especialmente quando comem esses alimentos e se encantam por isso. Nesses momentos, as crianças se colocam por inteiro: “é uma característica da criança a sua inteireza quando está fazendo aquilo que realmente deseja e lhe interessa” (Lima, 2015, p. 115). Para elas, situações que podem ser vistas como simples aos olhos dos adultos possuem significados gigantescos.

As experiências relatadas pelas educadoras e pelas crianças da Escola Infantil Apito são, de fato, um sopro de esperança quando pensamos a respeito do livre brincar e do direito de estar em contato com a natureza de todas as crianças. Através das palavras de Izenildes de Lima, percebemos a simplicidade no cotidiano vivenciado pelas professoras que se dedicam a ouvir e respeitar o desejo das crianças que se expressam e vivenciam suas infâncias a partir das interações estabelecidas entre elas e o meio no qual estão inseridas. Atentas às cem linguagens, toda forma de expressão é atendida e respeitada na Escola Apito; isso fica evidenciado página por página na dissertação de Lima, que é carregada de beleza e de sensibilidade. Fortemente amparada pela teoria de Lea Tiriba, mais uma vez fica reforçada a necessidade do fortalecimento da interação entre seres humanos e natureza.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: um estudo em uma escola municipal.

Maria Leonor Borges de Toledo é psicóloga e especialista em Educação Infantil. Instigada a conhecer melhor a realidade das crianças que chegavam a seu consultório por diversas queixas escolares, acaba se envolvendo com o ambiente escolar e, no mestrado, decide compreender as relações das crianças com a natureza.

A autora descreve a escola na qual realiza a pesquisa como “unidade referência para o município” (Toledo, 2010, p. 26) e, por conta disso, sinaliza a pressão externa gerada pelos envolvidos nesse processo – funcionários da escola e da Secretaria da Educação – exigindo que a pesquisadora encontrasse seu lugar dentro do campo, pois conforme pontuam Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador é o principal instrumento da investigação.

Foi a partir dessa mudança de postura que a pesquisa, de fato, começou: passando de observadora reativa à inquieta “perguntadora”, com olhos e ouvidos atentos. Uma vez que a postura refletia o desejo de conhecer e compreender os significados da escola não julgando nem avaliando, foi possível colocar-me lado a lado com a equipe da escola, na busca por garantir às crianças o seu direito à uma educação de qualidade. O sentimento, enfim, foi de conforto e parceria ao perceber o desejo das Orientadoras em ver as contribuições da pesquisa, valorizando a importância desse olhar de estranhamento. (Toledo, 2010, p. 30)

São descritas por Maria de Toledo as primeiras aproximações com as crianças que perguntavam a ela o que anotava em seu caderno, questionando se era aquilo que faziam de certo ou de errado. Encantador também quando questionam o porquê de ela preferir ir para a escola e não ficar em casa assistindo desenho. Na curiosidade simples, as crianças vão estabelecendo suas conexões e incorporam aquela figura adulta ao cotidiano escolar.

Chama a atenção, na descrição do ambiente escolar, que a escola em que a pesquisadora está, embora seja uma referência para a Educação Infantil do município, é totalmente escolarizante. A autora descreve atividades de alfabetização e de matemática realizadas por turmas de crianças de quatro anos, bem como exercícios de caligrafia. Além disso, as crianças sentam-se em mesas enfileiradas, individualmente e realizam as propostas pedagógicas (chamadas aqui de “trabalhinhos”) com a ajuda da professora.

As brincadeiras também são organizadas para acontecerem de forma individual, mas as crianças conseguem subverter essa regra e brincam juntas. Os deslocamentos para os demais espaços se dão sempre com as turmas enfileiradas e há a prática da oração antes da refeição. Embora estejamos lendo o relato de uma pesquisa realizada há mais de uma década, sabe-se que essas práticas ainda são comuns nas escolas de educação infantil, embora contrariem todas as legislações e estudos da área.

São diversos os registros de Toledo que envolvem o controle dos corpos das crianças. Essas práticas não respeitam os direitos de expressar e comunicar seus desejos e sentimentos. Para as crianças da escola-campo de Toledo, ir ao parque é um prêmio por um dia de bom comportamento, não um direito.

Durante as trinta e duas vezes em que o cotidiano da turma foi observado, somente em onze as crianças estiveram no pátio. Desses, dois dias foram eventos escolares (festa de aniversário da escola e gincana com os pais); três foram idas ao “parquinho” para brincadeira espontânea; um dia ficaram no pátio sentados com a Estagiária para esperar o término da reunião de pais; quatro dias tiveram atividades dirigidas pelas Professoras; e em um dia tiveram atividade dirigida e depois permaneceram no pátio sentados, aguardando as Professoras terminarem a decoração da festa junina. (Toledo, 2010, p. 52).

Fica claro o caráter escolarizante dessa escola, totalmente distanciado do que, de fato, deve ser uma escola de educação infantil.

Toledo (2010) inicia o terceiro capítulo de sua dissertação refletindo sobre a não presença da natureza no cotidiano das crianças dessa unidade escolar. Embora

o verde componha o ambiente da escola, o acesso a ele não é efetivado – afinal, as crianças mal frequentam o parque, quem dirá se relacionam com os elementos naturais que o permeiam. Deste modo, compreendendo que a não resposta é uma resposta, a autora inicia o processo de compreensão de como essa unidade escolar apresenta o conceito de meio ambiente para as crianças através dos “trabalhinhos” realizados em sala de aula.

As experiências de plantio realizadas pela escola são mecânicas e descontextualizadas, não causando os impactos sensíveis como os que ocorreram no plantio do milho na Escola do Apito (Lima, 2015). Para trazer ainda mais tristeza, segregam os bebês do berçário, que assistem ao evento pelo gradil, pois há perigos na praça, bem como descrevia Castelli (2019). Em um dos eventos proporcionados pela escola, a equipe pedagógica montou um painel de floresta com bexigas e outros elementos decorativos de plástico ao invés de privilegiar os ambientes ao ar livre já existentes da instituição. Aqui, refletimos sobre o que Lima (2015) aponta sobre a necessidade de proporcionar para os próprios educadores as vivências em natureza, para que estes sejam capazes de estabelecer vínculos com o meio ambiente e compreendam a necessidade de oportunizar esses momentos às crianças.

Traçando mais um paralelo entre os textos analisados, as crianças da Escola Apito (Lima, 2015) sentiam orgulho ao comer os pratos que vinham do milho plantado e colhido por eles; as crianças da escola-campo de Toledo não conhecem que a origem do angu é o fubá e que este deriva do milho verde. O desconhecimento da origem dos alimentos, dos processos de plantar, colher e preparar também é uma situação que aqueles distanciados da natureza acabam por enfrentar.

É evidente que a escola-campo aqui analisada desconsidera muitas questões acerca dos direitos das crianças; suas potencialidades enquanto produtores de cultura e seres de potência e alegria acabam massacradas pela escolarização precoce, bastante evidenciada pelas descrições da autora. Pouco foram oportunizadas para as crianças dessa escola as vivências com a natureza e com o brincar. Seus direitos, infelizmente, foram tolhidos – não por maldade das educadoras que as acompanhavam, mas possivelmente, por falta de conhecimento. O que se espera é que hoje, passados mais de dez anos, novas crianças não enfrentem as mesmas injustiças sob o slogan de escola referência do município.

Algumas considerações

Os quatro textos analisados possuem similaridades e divergências. Complementam-se em alguns pontos tecendo um bonito bordado. Toledo (2010) apresenta uma escola mais triste, porém, está mais próxima da realidade que nos circunda. Ainda hoje é mais comum encontrarmos crianças pequenas enfileiradas, realizando atividades apostiladas de um sistema de ensino qualquer do que dependuradas em pés de árvores. O perigo da queda apavora mais do que aulas de inglês para crianças de três anos. A natureza suja que quase se compara a lixo, explicitada por Castelli (2019) e Vellozo (2022), ainda causa medo e espanto quando mãozinhas e pezinhos dela se apropriam. É falta de intimidade das mãos maiores, também. Daí, portanto, a importância trazida por Lima (2015) das formações para os educadores da primeira infância. É preciso que todos se apropriem dos conceitos e construam suas próprias relações com o mundo natural, reconhecendo-se como parte dele. Não se trata de impor às crianças mais uma nova concepção de ensino, mas de promover o resgate de valores pertencentes a uma ancestralidade comum.

3 METODOLOGIA

“Experimento o cotidiano, num devir, com e pelas crianças, de mãos dadas, caminhando juntas, nas possibilidades dos espaços que as escolas nos proporcionam, inventando brechas, novos inícios, virando o mundo de ponta-cabeça e enxergando outras possibilidades.” - Girassol

Esta pesquisa se desenvolve sob o viés da pesquisa qualitativa, pois essa abordagem pressupõe uma série de características as quais consideramos fundamentais para sua realização: a não separação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, sua não neutralidade e a certeza da não imutabilidade dos fatos (Lüdke; André, 1986, p. 4). Assim como Freire (2021) nos aponta sobre a educação ser um ato político, esse fato impõe sobre ela e sobre aqueles que nela atuam a impossibilidade de uma postura neutra. Deste modo, pesquisador algum pode adentrar o território pesquisado sem carregar consigo seus valores e pré-conceitos, os quais poderá pôr em xeque conforme estabeleça trocas com o objeto pesquisado. Em se tratando da possível perenidade circunscrita aos fatos, Lüdke e André

pontuam a respeito do dinamismo das situações, sendo estas fruto de contextos históricos que se transformam e, por isso, exigem do pesquisador atenção “à complexa teia quase inextricável de variáveis que agem sobre o campo educacional” (Lüdke; André, 1986, p. 5).

Balizados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, o “desenho do projeto de investigação” (Amado, 2014, p. 119) percorreu os seguintes caminhos elencados a seguir: 1) análise de documentos norteadores da educação nacional; 2) estado conhecimento e 3) trocas de cartas pedagógicas com professoras de educação infantil da rede pública.

A análise dos documentos norteadores acontece na pesquisa como primeira fonte de dados a respeito da presença – ou da ausência – da natureza dentro das escolas de Educação Infantil. Para esta etapa da pesquisa, foram analisados nove documentos nacionais a partir das palavras-chave “natureza” e “meio ambiente”. Através das menções contidas nos textos, realizou-se a leitura, buscando compreender qual era a perspectiva apresentada sobre os termos, como as palavras se relacionavam às práticas pedagógicas de profissionais da EI. Foram utilizados os documentos oficiais da etapa da Educação Infantil, bem como outros de espectro mais alargado, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de modo a ampliar a visão de como a temática é apresentada.

O segundo momento de análise de dados se deu a partir do estado do conhecimento elaborado acerca da temática Educação Infantil e natureza dentro de um recorte temporal de uma década (2010-2022). Como explicam Marosini e Fernandes:

No entendimento, *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia. (Marosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Após a realização do estado do conhecimento, tornou-se possível uma visão ampliada das produções acadêmicas relacionadas ao tema educação infantil e natureza. Constatou-se, dentro da plataforma utilizada – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações –, a presença de apenas três trabalhos que dialogam diretamente com o enfoque dado nesta dissertação, demonstrando ser uma área ainda pouco explorada e com muito material a ser produzido.

Com os dados oriundos desses dois primeiros momentos da pesquisa, foi possível refletir acerca de pontos de divergência e denominadores comuns, verificando a partir dessa análise teórica como a natureza perpassa a educação de crianças pequenas. Embora sejam duas coletas de dados significativas para o trabalho, são aspectos frios de dados imateriais. Gosto de gente e, por conta disso, sempre tive como objetivo compreender as pessoas e suas singularidades em interface com o ambiente escolar – suas falas, suas escolhas, suas experiências.

Deste modo, como terceiro componente do processo de levantamento de dados, temos a troca de Cartas Pedagógicas, a partir das quais foi possível conhecer os cotidianos de professoras da educação infantil, suas práticas pedagógicas e os modos pelos quais desenvolvem suas vivências com as crianças. A partir da construção dessas narrativas docentes, a visão pôde ser ampliada e tomou maior sentido dentro da produção.

A Carta Pedagógica é compreendida neste trabalho como um dispositivo metodológico através do qual será possível dialogar e estabelecer relações. Segundo os autores Ana Lúcia de Freitas, Antônio Fernando Gouvea da Silva e Maria Walburga dos Santos, em texto de 2020:

Carta Pedagógica é uma significativa expressão do legado freireano [...]. Diz respeito a um estilo de escrita empregado pelo autor com a intenção de estabelecer maior proximidade com seus/uas leitores/as, abordando temas e convidando ao diálogo. Recriadas em experiências diversas, a produção acadêmica em forma de Carta Pedagógica se diferencia por ser uma escrita que alia rigor e amorosidade (VIEIRA, 2018). (Freitas; Da Silva; Dos Santos, 2020, p. 3)

A história de vida ainda é uma temática recente dentro do universo acadêmico. Como dito no início deste capítulo, por muito tempo compreendeu-se como uma pesquisa rigorosa aquela em que o distanciamento entre sujeito e objeto ficasse evidente, de modo a não serem apresentadas interferências de um em outro (Lüdke; André, 1986); portanto, trata-se do completo oposto do que a pesquisa (auto)biográfica nos apresenta. Nas palavras de Gil Villa (2017, p. 22): “A sociedade acadêmica é uma réplica da sociedade patriarcal geral e, portanto, reflete seus valores”. Essa não é a forma de fazer pesquisa que me representa. Não são esses os valores que compõem a minha trajetória. Sendo assim, não os aceito como parte deste trabalho. Segundo Rafael Doin:

Quando enxergamos a pesquisa (auto)biográfica como uma possibilidade de se fazer pesquisa científica, não só estamos utilizando um novo olhar para a forma dessa relação, mas estamos nos colocando contra uma

concepção dos métodos de pesquisas científicas que acreditam em um pesquisador neutro e que não se relaciona com material estudado. Como agir de forma neutra quando se trata de pesquisas que têm como foco a relação entre os sujeitos? E quando essa relação tem como eixo espaços escolares e o pesquisador é um educador, como não afetar e ser afetado pela pesquisa? (Doin, 2021, p. 33).

Um dos meus desejos enquanto pesquisadora é de que o trabalho realizado na academia se tornasse acessível às professoras e professores que compõem o cotidiano escolar, que fizesse sentido àquelas e aqueles que são o chão da escola. Quero ser reconhecida como parte deste ambiente, não separada dele. Assim como tantas dicotomias nos foram impostas – corpo/mente, homem/natureza, razão/emoção –, não faz parte dos meus objetivos reforçar o distanciamento entre mim, pesquisadora, daquelas que serão as participantes da pesquisa. Para isso, o campo não poderia ser contemplado a partir de breves interações e observações a partir das quais eu tomaria notas e tiraria conclusões posteriores; era preciso um envolvimento maior, criar laços. Pensando nisso, optamos pelas Cartas Pedagógicas como o recurso metodológico para a construção das narrativas docentes. Como apontam Souza e Meireles (2018, p. 285):

As múltiplas formas de expressão do ato narrativo (escrita, oral, imagética, digital) revelam e desvelam ações cotidianas, reflexões sobre o público e o privado, demarcando os movimentos propulsores das experiências, das histórias individuais e coletivas de pessoas simples, de intelectuais, de professores, de crianças, jovens e adultos.

Neste sentido, as contribuições da pesquisa (auto)biográfica estarão presentes nessa dissertação, pois, novamente reiterando a fala de Elizeu Clementino de Souza e Mariana Martins de Meireles, “ao priorizar o humano e seus estatutos singulares, os movimentos de ver, escutar, sentir, elaborar e socializar conhecimentos ampliam as perspectivas de conceber/fazer pesquisa” (Souza; Meireles, 2018, p. 286).

Tornou-se nítido durante o percurso da pesquisa sua orientação em direção daquilo que o pedagogo italiano Franco Cambi (1999, p. 24) chamaria de “multiplicidade de fontes”, estratégia utilizada pelos pesquisadores em educação no período que decorre após a Segunda Guerra Mundial (1945). A combinação de diferentes lentes de observação sobre o objeto pesquisado contribui para uma visão ampliada das questões estudadas, permitindo “riqueza de interpretações do objeto de estudo, o que aumenta a consistência das conclusões” (Brisola; Marcondes, 2011, p. 135).

A triangulação, segundo Maria Cecília Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Edinilsa Ramos de Souza em obra de 2005 é definida como:

Uma estratégia de pesquisa que se apóia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares. Esta abordagem teórica deve ser escolhida quando contribuir para aumentar o conhecimento do assunto e atender aos objetivos que se deseja alcançar. (De Souza Minayo; De Assis; De Souza, 2005, p. 61)

Em metáfora utilizada na publicação de 2005, de Souza Minayo, de Assis e de Souza (2005, p. 92) informam que “os diferentes métodos, técnicas e estratégias são vistos aqui como ‘grades’ por meio das quais se pode observar e compreender a realidade.” Complementa-se com as palavras de Gerda de Souza Holanda e Isabel Maria Sabino de Farias (2020, p. 1162) “a triangulação possibilita um excedente de informação, que favorece a produção de conhecimento em diferentes níveis, permitindo ao investigador uma visão heurística do problema e uma pesquisa mais credível.”

Compreendemos o trabalho realizado nesta dissertação como a combinação de métodos para obtenção de dados a respeito das temáticas Educação Infantil e natureza, de maneira a compor um universo amplo de informações através das quais se tornou possível uma maior compreensão acerca da temática pesquisada. A somatória de resultados obtidos por meio da análise de documentos oficiais, da realização do estado do conhecimento e das narrativas docentes construídas no movimento das trocas de Cartas Pedagógicas oportunizou a criação de um “caleidoscópio de visões, significados e sentidos” (De Souza Minayo; De Assis; De Souza, 2005, p. 66).

É pertinente dizer que a combinação dos métodos utilizados não esgota o objeto pesquisado, afinal, reiteramos o que já foi dito no início deste capítulo, conforme apontado por Ludke e André (1986), acerca do dinamismo da história e da mutabilidade dos fatos; afinal, a história se constrói diariamente a partir das contribuições de mulheres, homens, crianças, jovens, adultos e velhos, no movimento constante da cultura.

3.1 Cartas Pedagógicas: a história da escrita, o gênero epistolar e a construção de formas de narrar a vida

A escrita deste subitem se dá a partir da necessidade de uma construção mental da pesquisadora. Em meu entendimento, para compreender melhor o conceito das Cartas Pedagógicas, é pertinente conhecer um pouco sobre a história da escrita. Advindo do meu desejo de que esta dissertação extravase o ambiente acadêmico e possa ser útil para professoras e professores, estudantes de graduação e demais interessados nas temáticas aqui abordadas, defendo sua permanência nesse trabalho, pois, conforme afirma Paulo Freire no prefácio de *Medo e ousadia*, seu diálogo-livro escrito em 1985 com o norte americano Ira Shor (Freire; Shor, 2021, p. 16), “O escritor precisa conhecer e interagir com o remoto leitor que provavelmente lerá seu livro quando ele próprio não mais exista. Em nosso caso, aqui, estamos, simbolicamente, diante de inúmeros leitores desconhecidos.”

Escrever é uma construção humana que perpassa gerações e culturas há muitos séculos. A história da escrita faz parte do desenvolvimento de importantes civilizações e, por ser viva, está em constantes transformações – seja pela mudança dos suportes utilizados ou pela própria evolução na forma de se escrever. Segundo Cohen (1970), a evolução da linguagem criou a necessidade de completá-la, materializando-a em registro escrito.

A comunicação por meio da escrita surge no mundo durante a pré-história, por volta de 3500 antes de Cristo. Na Mesopotâmia, atual Oriente Médio, a escrita cuneiforme era feita sobre a argila e registrava fatos do cotidiano e acontecimentos políticos e econômicos da época. No Egito, na mesma época, surgem os hieróglifos, grafia sagrada de “sinais-palavras” (Cohen, 1970, p. 139) utilizada para contar as histórias dos faraós em seus sarcófagos, preservados até os dias atuais, partes do patrimônio histórico mundial. Na sociedade egípcia, os escribas eram tidos com alto prestígio e tinham como função documentar a história do Antigo, que poucos sabiam escrever. Havia uma formação específica e uma carreira garantida para os jovens homens que se dedicassem a essa profissão. “Para aqueles que desconheciam o significado daquelas inscrições, ou seja, a maior parte da população da época, os sinais produziam uma impressão estética [...], um valor mágico.” (Cohen, 1970, p. 142).

O avançar dos séculos chega até a forma de grafia grega, que desenvolve um alfabeto contendo letras consoantes e vogais, a partir do qual a escrita se relaciona com os sons das palavras e o registro se dá da esquerda para a direita; avançando para o oeste europeu, os romanos se apropriam desta forma de escrever e,

difundindo-a pelo restante do mundo por onde dominavam e expandiam seu império, a escrita latina também se expande (Cohen, 1970).

O cristianismo, propagado pelo Império Romano, vai atingindo mais civilizações e gera o avanço do que hoje compreendemos como a Igreja Católica, instituição que por séculos mantém o poder o conhecimento centralizado em suas mãos. Durante a Idade Média, a Igreja era a principal detentora do saber e a maior parte das bibliotecas estava dentro dos conventos e mosteiros; os antigos escribas foram substituídos por monges copistas que, nas palavras de Thiago Fonseca: “[...] eram treinados e aprendiam o ofício de transcrever e copiar textos (copistas) para dentro de um livro – seja ele em papiro ou em pergaminho.” (Fonseca 2010, p. 46).

Observa-se uma característica comum: o ato de escrever pertence a uma classe social específica, com mais poderes, que registra a história a partir de seu ponto de vista e dissemina sua versão dos fatos ao redor do mundo, silenciando por muitas vezes aqueles que não têm a mesma oportunidade de narrar seus feitos e conquistas. Como a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie nos relata, é necessário ter “cuidado com o perigo da história única” (Adichie, 2018, p. 7).

O texto de Marcel Cohen utilizado como referência neste capítulo possui cinquenta anos desde sua publicação; apresenta em suas páginas o que chama de “numerosas peripécias” (Cohen, 1970, p. 151) atravessadas pelo ato de escrever ao longo de seis mil anos de história. Hoje, meio século depois, mais peripécias aconteceram: as máquinas de escrever foram substituídas por computadores, que foram substituídos por *notebooks*, que deram lugar a *tablets* e a celulares *smartphones*. Os diversos suportes digitais utilizados atualmente vêm substituindo o uso do papel e caneta; no entanto, estes ainda resistem e estão presentes, embora seja inegável a praticidade apresentada pela era *tech*. Ademais, mais relevante que a forma do registro, devemos nos ater à importância da mensagem que se deseja comunicar, este sim o objetivo principal pelo qual o ato de grafar se mantém por tantos séculos, na maior parte das culturas.

O desejo de comunicar levou o ser humano a criar uma técnica de registro da linguagem que originou o que hoje compreendemos como a escrita. Esse mesmo ensejo de anunciar os acontecimentos vividos a quem está distante constituiu a tradição secular da escrita de cartas. Ainda que sob diferentes propósitos, a base comum deste movimento se dá pela necessidade humana da comunicação.

A escrita de uma carta é um processo que exige daquele que o faz a dedicação: dedica-se tempo para escrever, a escolha de palavras visando a compreensão da mensagem a ser transmitida, a estética envolvida na fluidez das frases e da caligrafia bem empregada; além disso, a escolha do papel, da tinta de caneta a ser utilizada – ou, se pensarmos nos dias de hoje, através dos meios digitais – a escolha da fonte a ser utilizada, a diagramação da página que servirá de base para a escrita. Tudo isso exige do remetente atenção e emoção, um misto de sentimentos que pode ir desde o amor até a indignação. “Toda carta recebida traz, portando em si, a necessidade de uma resposta” (Camini, 2012, p. 32) e, por essa natureza, exige daquele que escreve também paciência e respeito ao tempo e aos sentimentos daquele que lê. É importante que os canais de comunicação se mantenham abertos, de modo que o exercício de diálogo se mantenha constante (Freitas, 2021).

Isabela Camini (2012), em sua obra intitulada *Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam*, discorre a respeito dessa prática humana que atravessa os séculos e serve como uma das maneiras de documentar o presente, eternizando acontecimentos e pessoas que continuaram vivendo através das palavras pelas quais serão lembradas: “cartas guardam memórias de um tempo de vida e de uma experiência humana sem igual.” (Camini, 2012, p. 18).

Camini (2012) cita, em seu livro, alguns importantes escritores de cartas. São Paulo apóstolo, por exemplo, evangelizou a partir da escrita, espalhando para as comunidades novas a palavra de Jesus Cristo, contribuindo para a expansão do cristianismo cerca de meio século após a crucificação. Esses escritos são considerados fontes documentais originais que contribuíram para perpetuar o que entendemos hoje como a fé cristã. Também dentro do espectro religioso, a autora traz as cartas de São Francisco de Assis, que, durante o processo de conversão, abandona a riqueza e torna-se um contestador do sistema social e político da época. Seus escritos influenciaram a Ordem Franciscana até os dias de hoje; nela os religiosos fazem votos de pobreza e fraternidade.

O encarceramento também provocou em muitos líderes revolucionários a necessidade de expressar seus sentimentos. Camini (2012) traz em sua obra fragmentos dos textos de Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci, Olga Benário, Che Guevara. Ao escrever para seus familiares e amigos, os revolucionários mantêm vivos os sentimentos da indignação e também o da esperança. É evidente a

importância histórica do registro de evidências e do testemunho da realidade vivida. Segundo Camini (2012, p. 18), “as cartas guardam memórias de um tempo de vida e de uma experiência humana sem igual”, o que permite o acesso por novas gerações, de maneira a manter vivo o legado de humanidade por trás de figuras lendárias.

Assim como muitas cartas foram escritas durante períodos de exílio ou de cárcere, durante os dois primeiros anos da pandemia da covid 19, estivemos em uma situação semelhante, isolados na tentativa de nos mantermos seguros do “inimigo invisível” (De Souza Santos, 2020, p. 10) que ainda assola o mundo. Essa necessidade de escrever para “suportar e aliviar a dor” (Camini, 2012, p. 11) levou a um crescente movimento de troca de cartas; como exemplo, o que foi publicado em 2022 na revista Zero-a-Seis¹⁴, organizado por Andreia Regina de Oliveira Camargo¹⁵, como resultado do diálogo entre participantes de um curso de extensão a respeito de Educação Infantil e crianças com deficiência. A provocação ao diálogo e seu caráter político são características fundamentais das Cartas Pedagógicas (Freitas, 2021) modalidade escrita que vem crescendo no ambiente acadêmico, sendo este um “instrumento fomentador de diálogos reflexivos” (Souza, 2022, p. 32).

As Cartas Pedagógicas, termo cunhado por Paulo Freire para se referir aos escritos produzidos por ele em sua última obra “Pedagogia da Indignação”, organizada por Nita Freire, sua esposa, após sua morte em 1997, são um marco na maneira de ver e fazer a escrita e a comunicação. Freire, que nos ensina a comunicar e não a estender os conhecimentos (Freire, 2013), em toda sua generosidade e grandiosidade, nos provoca a pensar questões que se referem muito além da educação, mas da existência e da humanidade dos homens e mulheres do mundo. Segundo Vieira, escritor do dicionário Paulo Freire, o verbete “cartas” se refere a:

[...] um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma nos

¹⁴ Outras linguagens: Cartas Pedagógicas. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/90007>. Acesso em: 21 abr. 2023.

¹⁵ Andreia Regina de Oliveira Camargo. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Rio Claro (2019) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar campus Sorocaba (2022). Vice-líder do grupo de pesquisa CRIEI - Grupo de pesquisas e estudos a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância da UFSCar campus Sorocaba e coordenadora local do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, da UFSCar campus Sorocaba.

afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. (Vieira, 2018, p. 75)

Freire é uma referência importante para a escrita de cartas. Seus registros, organizados em livros como *Cartas a Cristina* (2021), derivam de sua intensa mania de corresponder-se com as pessoas, entendendo este como mais um caminho para o diálogo e a troca de ideias. São muitos os títulos organizados a partir do gênero epistolar, como por exemplo: *Cartas a Guiné Bissau, Professora, sim; tia, não, Pedagogia da Indignação*, entre outros.

Ana Lúcia de Freitas (2021) é uma importante referência ao pensarmos sobre Cartas Pedagógicas e seu uso em ambientes educativos. Segundo a autora, Cartas Pedagógicas são “um instrumento metodológico de formação no âmbito acadêmico, com letras maiúsculas, indicam um modo próprio de reinvenção” (Freitas, 2021, p. 4). Deste modo, como exposto nas obras de Paulo Freire (1997, 2019, 2021) e reiterado por Camini:

A carta precisa conter o germe de uma nova comunicação humanizadora, que seja capaz de ‘mexer’ com as pessoas. Deve incidir na formação humana, pedagógica e política do sujeito que a lê, e ajudá-lo a ser mais humano, mais gente, mais solidário. (Camini, 2012, p. 42).

A busca pela humanização é uma prerrogativa constante daqueles que se preocupam com um futuro digno para os habitantes do planeta Terra. Ailton Krenak (2020) também afirma, em sua obra, a importância de garantir o senso de humanidade para todos, mulheres e homens, crianças e adultos, de modo que o direito à vida seja respeitado. Sendo assim, nessa busca pela humanidade: “A nosso ver uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico.” (Camini, 2012, p. 35).

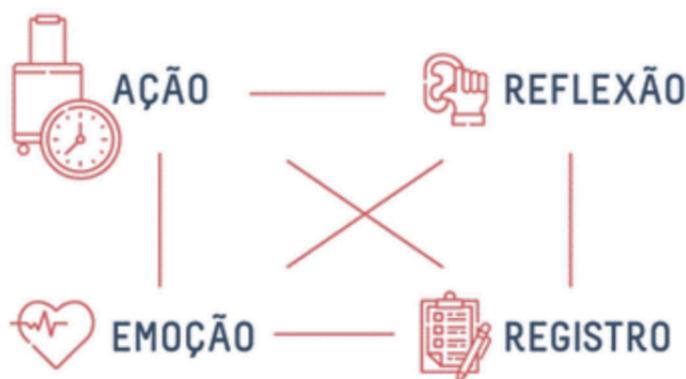
Em *Professora sim, tia não*, Freire (1997) escreve uma carta chamada “Não deixe que o medo do difícil paralise você” – título que é a epígrafe desta dissertação. Nessa carta, o autor discorre sobre as dificuldades encontradas ao estudar e afirma a importância de expormos nossos sentimentos, de estarmos presentes de corpo inteiro em nossas atitudes:

Para isso, é necessário que evitemos igualmente outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos

sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso mas nunca desprezá-los. (Freire, 1997, p. 29)

Por muito tempo, a academia não permitia que pesquisador e objeto estivessem em uma relação de proximidade; além desse distanciamento físico, era necessário um afastamento dos sentimentos, uma neutralidade tida como rigor científico que garantiria a eficácia e a eficiência da pesquisa. “Quando mais você usa luvas para não se contaminar com a realidade, melhor cientista você é”, ironizam Freire e Shor (2021, p. 32). Percebemos hoje que os sentimentos não são impeditivos da boa pesquisa e sim um fator humanizador dela. Freitas (2021) nos apresenta o “tetragrama da (trans)formação) permanente, a partir do qual é possível [...] reconhecer que ação, reflexão, emoção e registro fazem parte de um mesmo processo” (Freitas, 2021, p. 8).

Imagem 1 – Tetragrama da (Trans)formação Permanente



Fonte Freitas (2021, p. 8).

As narrativas e histórias de vida são ainda um caminho recente dentro do ambiente acadêmico, mas que tem ganhado espaço. As Cartas Pedagógicas são um instrumento metodológico que favorece este tipo de pesquisa, pois permitem que os interlocutores se expressem livremente, dialogando a respeito das temáticas suscitadas, refletindo acerca de suas experiências em um movimento constante de diálogo pedagógico e reinvenção, tendo presente o caráter político inerente à educação e sempre em busca de humanização (Camini, 2012). Renato Nogueira (2020, p. 56) nos conta que “a vida é um fenômeno narrativo, e a maneira como nós relatamos nossas histórias, mesmo as mais cotidianas, possibilita que as pessoas se aproximem ou se afastem de nós.” Nakayama *et al.* afirmam:

As Cartas Pedagógicas de Paulo Freire recolocam a educação no espaço coloquial e afetivo e toda a sua obra promove o essencial da educação: o diálogo que compartilha e provoca, revelando um patrimônio de ideias, práticas e valores que se conectam com os pilares da pesquisa autobiográfica, a prática da história de vida, da pesquisa, formação e ensino. (Nakayama *et al.*, 2021, p. 108)

Uma dúvida comum que paira é qual a receita de uma Carta Pedagógica. Ana Lúcia de Freitas prevê uma organização de escrita, mas garante não ser “um passo a passo, mas um encorajar à escrita” (Freitas, 2021, p. 10). Para isso, a autora cria cinco apontamentos, listados a seguir, como base para a escrita de uma Carta, reiterando que a “escrita de uma Carta Pedagógica jamais poderá ser uma ação exclusivamente técnica; diz respeito a um modo de dizer sua palavra, por escrito, assumindo posição e convidando ao diálogo.” (Freitas, 2021, p. 5).

Quadro 5 – Cinco apontamentos para a escrita de uma Carta Pedagógica

Primeiro apontamento: experiência	Selecionar a experiência a compartilhar, justificando a relevância da escolha; experiência no sentido amplo, que se pode referir a um trabalho empírico, estudo bibliográfico etc.
Segundo apontamento: destinatário/a	Escolher a quem se dirige a escrita, ou seja, com quem você gostaria de compartilhar sua experiência; os/as destinatários/as podem ser individuais ou coletivos, reais ou imaginários, próximos ou distantes, ou até, enquanto processo reflexivo, a escrita pode ser dirigida a você mesmo.
Terceiro apontamento: título	Atribuir um título para sua Carta Pedagógica é uma forma de convidar ao diálogo, despertando a curiosidade sobre o tema e foco da reflexão que propõe.
Quarto apontamento: motivação e problemática	Formular um questionamento (direta ou indiretamente) pode ser uma forma de apresentar a problemática e orientar o desenvolvimento de sua escrita argumentativa, estabelecendo relações entre texto e contexto; fazer uso das leituras de referência para apoiar sua reflexão pessoal fundamentada sobre a problemática em questão.
Quinto apontamento: “Provoc-ação” ao diálogo	Finalizar a escrita sem conclusões definitivas, convidando à continuidade da ação-reflexão sobre o tema proposto é uma forma de fomentar o diálogo, apresentando novos questionamentos, fazendo convites, outras proposições para escrita etc.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Freitas (2021, p. 11).

Retomamos as primeiras ideias da obra de Isabela Camini quando perpassa a historicidade por trás da escrita de cartas. Embora talvez não tenhamos mais este hábito presente em nosso cotidiano, tal prática faz parte de um conjunto de saberes construídos pela humanidade; sendo assim, não é uma atividade tão distante de nosso repertório, talvez um pouco enferrujada pelo desuso, mas facilmente recondicionada se posta novamente em prática. As cartas são como uma herança, sendo missão de seus herdeiros fazer o bom uso desse instrumento. “Escrever cartas não é uma atitude superada e envelhecida pelo tempo. Tudo o que há registrado em cartas, em períodos distantes ou mais próximos, nos leva a crer que esta forma de comunicação é atual, viável e coerente [...]” (Camini, 2012, p. 58).

3.2 Narrativas docentes

Embasada nos estudos de Freitas (2021) e Camini (2012) e inspirada pelos escritos de Paulo Freire, optou-se nesta pesquisa por utilizar as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico para obter registros das narrativas de docentes da Educação Infantil numa tentativa de conhecer a partir desses relatos a maneira com a qual essas professoras trabalham a natureza em seu cotidiano na instituições de educação infantil.

O movimento da escrita das Cartas se iniciou, primeiramente, na busca por destinatários. Em conversa com minha orientadora, professora Maria Walburga, relembramos o curso de extensão ministrado entre os meses de abril e maio de 2021 pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância chamado “Práticas Educativas, Natureza e Infâncias”, organizado pelas docentes Vanessa Marconato Negrão e Thaise Vieira de Araújo. O curso, estruturado em cinco encontros síncronos via plataforma *Google Meet*, teve como convidados Léa Tiriba (UNIRIO); Soraia Chung Saura (USP); Paula Mendonça (Programa Criança e Natureza do Instituto Alana); Marcos Bravin (SESC Sorocaba); Kátia Regina Pereira Ribeiro Puglia (Doutoranda da UNESP); Shirley Maria de Oliveira (Coordenadora Pedagógica aposentada da Rede Municipal de São Paulo); Márcia Covelo Harmbach (Diretora da EMEI Dona Leopoldina – Rede Municipal de São Paulo); Gabriela Romeu (jornalista, autora e coautora de livros infantis, como *Lá no meu Quintal* (Peirópolis), dentre outros. A demanda de inscrições para essa atividade de extensão superou as expectativas da equipe de organização; em poucos minutos, todas as vagas disponibilizadas haviam sido preenchidas e muitas pessoas iam até as redes sociais do Núcleo solicitando uma lista de espera. Foi, de fato, um verdadeiro sucesso.

Vivíamos nessa época um triste período – era a segunda onda da pandemia da covid-19; atingimos a marca de 400 mil brasileiros mortos pela doença. As pessoas que podiam se guardavam em suas casas e a procura por cursos *online* ampliou significativamente neste período. Os encontros síncronos eram a oportunidade de partilhar sentimentos de esperança e renovação, e pela tela podíamos ver rostos amigos dos quais sentíamos saudades.

Utilizei, então, a lista de inscritos deste curso para o primeiro levantamento de destinatários. Como critérios de inclusão, ficou estabelecido o meu desejo de me

comunicar com professoras e professores que 1) atuassem na etapa da educação infantil 2) fossem da rede pública municipal da região de Sorocaba. Munida dessas exigências, iniciei a primeira peneira da lista, chegando a 18 professoras, todas mulheres. Tendo como contato o e-mail utilizado para a inscrição no curso, enviei para esse primeiro grupo o que chamei de “carta-convite” (Apêndice 2), texto pelo qual me apresento enquanto pesquisadora e convido a professora a fazer parte como colaboradora da pesquisa.

Aguardo ansiosamente pelo retorno dessas cartas-convite, mas não obtenho nenhum retorno pelos próximos sete dias. Ao final do texto, disponibilizo meu número de telefone, que também é meu Whatsapp e, para minha surpresa, recebi uma mensagem cerca de dez dias depois: “Oi! Eu vi seu e-mail hoje, ele caiu no spam!” Ufa. Um grande alívio tomou conta do meu coração. Eu já tinha, ao menos, uma pessoa para quem escrever. Ao saber disso, reescrevo os dezoito e-mails na tentativa de que cheguem às caixas de entrada de minhas destinatárias. Dessa vez, recebi mais rapidamente seis respostas. Uma delas é um declínio; das demais, aceites. Início, a partir daí, o meu processo de correspondência e constituição de um novo grupo. Mesmo com os aceites, essa nova tentativa permanece infrutífera. Torna-se necessário repensar o acesso a pessoas que pudessem se interessar pela proposta e compor esse grupo.

Reinvento o grupo e sete novas cartas são enviadas, quatro delas são respondidas. A partir daí, se configura o grupo de destinatários da parte mais importante dessa pesquisa.

Compreendendo que as narrativas aqui apresentadas e levando em consideração os apontamentos realizados pela banca durante o exame de qualificação, as Cartas não são neste trabalho textos dispostos em anexos, mas o eixo central de encadeamento de ideias e o sopro de vida da pesquisa. Sendo um instrumento de anúncio, denúncia, diálogo e reflexão, não podem ser secundarizados a excertos ou recortes, mas sim apresentados com os textos na íntegra, da maneira como as cinco professoras decidiram compartilhar partes de seu cotidiano conosco.

Os nomes das participantes foram substituídos por outros a sua escolha, de modo que suas identidades sejam preservadas. O nome das escolas citadas ao longo do texto também foram ocultados. Para facilitar o processo de leitura, para cada uma foi atribuída uma fonte diferente.

Para Lótus, você encontrará as cartas em conforto.

Flor de Íris, calibri.

Lexend para Geada.

Nunito para Primavera

Girassol, Spectral

E as cartas escritas por mim estarão grafadas em Merriweather.

Este é um recurso simples, mas que buscará imprimir um pouco da personalidade de cada uma das autoras das narrativas a seguir. Os grifos que você encontrará ao longo da leitura são feitos pela pesquisadora, reforçando as ideias que mais me impactaram e levariam a análises posteriores.

Tudo começava a partir da “Carta 1”, enviada para todos os participantes convidados à pesquisa.

Querida xxx

Espero que esteja bem!

A carta de hoje serve para que eu me apresente a você para que possamos nos conhecer melhor. Como você sabe, me chamo Beatriz, mas gosto mesmo que me chamem de Bia. Esse apelido vem comigo desde a infância e me sinto mais confortável quando as pessoas me chamam por ele. Fui criada por uma família incrível composta por minha avó, minha mãe e meu tio. A eles, devo tudo que sou. Casei recentemente, em abril de 2021, com meu namorado da adolescência, um cara muito legal e que é o grande incentivador de muitas das minhas loucuras. Amo animais, flores e livros. Ultimamente tenho lido pouco, basicamente só materiais de estudo. Tenho assistido a séries e filmes para relaxar. Agora como *The Last Of Us* acabou, estou meio órfã de opções.

Sou Pedagoga e professora de crianças e trabalho na Prefeitura Municipal de Sorocaba desde agosto de 2021, quando ingressei através do

último concurso. Desde então venho trabalhando com ensino fundamental, o que foi uma grande revolução na minha construção como educadora. Antes de trabalhar aqui, era professora de Pré Escola no município de Salto de Pirapora - SP, local que me ensinou muitas coisas e que te confesso, às vezes, sinto saudades. Salto é uma cidade que faz parte da minha história desde a barriga: minha mãe lecionou lá por vinte quatro anos na rede estadual. Lembro-me de algumas vezes ao ano de ir com ela para lá, sempre de ônibus - na época, a antiga viação "Breda", admirando a paisagem cheia de vaquinhas e bozinhos, com muito verde. Passar o dia com a minha mãe nas escolas, rodeada por suas amigas, sempre tratada com muito carinho por todos ali, são lembranças que levo comigo em meu coração. Quando passei no concurso de lá, em 2018, lembro do orgulho de minha mãe, que me acompanhou em todos os processos, foi comigo nas escolas me re-apresentando para as suas colegas: agora não era só sua filhinha, mas era uma professora também. É tão boa a sensação de darmos orgulho para quem amamos, não é?

Também já fui aluna educadora (estagiária) em uma turma de 1º ano na escola Sorocaba Leste em 2015 e fui auxiliar de educação no CEI - Habiteto de 2016 a 2018. Foi justamente nesse período como auxiliar, em um local com tantos estigmas e preconceitos que me fiz gente. Sou muito grata pelo tempo vivido e pelas pessoas incríveis com as quais convivi lá, pois sei que isso foi definitivo na minha constituição como ser humano e profissional.

Trabalhando em Salto de Pirapora, sempre com turmas de Pré 1, pude construir parte da educadora que sou hoje. Estudando Educação Infantil desde a graduação, tive a oportunidade de colocar em prática situações que a teoria me apresentava e também conhecer coisas novas. Foi a partir da observação das brincadeiras das turmas que trabalhei que pude contemplar uma relação diferente que aquelas crianças tinham com a natureza. Lembro que durante as rodas de conversa era comum ouvir

relatos sobre os fins de semana vividos no rancho ou no sítio onde costumavam montar à cavalo, brincar com ovelhas, tirar leite das vacas; fazia parte daquelas vivências também o abate dos animais em dias de festejo, tratado por meninos e meninas de quatro para cinco anos com naturalidade. No parquinho, subir em árvores para buscar as mangas maduras, observar os ninhos de passarinhos, coletar gravetos, folhas e sementes, situações comuns. Toda essa relação era encantadora de observar e foi despertando a curiosidade em mim para saber mais. Foi nesse período que descobri Gandhi Piorsky, autor do livro “Brinquedos do Chão” a partir do qual aprendi o conceito de brincar telúrico - o brincar que acontece com base nas coisas da terra. Lembro de ter a sensação de *Eureka* quando aprendi sobre isso e a partir deste momento, toda minha observação e foco de estudos se deslocou para esses conceitos.

Em 2020, determinada a direcionar as vivências proporcionadas às crianças a esse brincar oriundo da terra e dos elementos naturais, sofremos o impacto da pandemia do Sars-Cov-2. Pensávamos que não duraria mais que uma quinzena e hoje, aqui estamos, quase completando três anos ainda sob essa sombra. Quanto sofrimento... Que dias tristes o mundo todo viveu, em especial nosso país, exposto às mazelas de um inimigo invisível e também de inimigos visíveis, materiais, que supostamente deveriam zelar por nosso povo.

O impacto do isolamento social, do fechamento das escolas e das inúmeras incertezas vivenciadas naqueles primeiros meses levou-me a uma grande reviravolta. Sendo parte do grupo de risco - sou diabética tipo 1 e asmática - foi colocada uma bolha de segurança organizada por minha família e tentando não enlouquecer em meio a tanta insegurança, mergulhei nos estudos. Nessa época, eu também preparava meu casamento, que acabou sendo adiado como tantos outros. Foi neste mesmo período, entre tantas *lives* e cursos *online* que conheci a autora carioca Léa Tiriba e o seu conceito a respeito do desemparedar a infância. Novamente,

fui invadida pela sensação de *Eureka* e, a partir de então, venho repensando a forma como fazemos a educação das crianças, nas diversas etapas de ensino, mas especialmente na Educação Infantil.

Acredito, assim como afirma Tiriba (2005) na educação como direito a alegria e a liberdade. Entendo que as instituições devem ser espaços que promovam e potencializem esses encontros, sobretudo a partir do respeito ao desejo das crianças (Tiriba, 2018). A provocação de Léa Tiriba, em texto de 2005, é a seguinte: como seria o nosso dia a dia se nos permitirmos seguir a trilha dos desejos de nossas crianças? Se validarmos aquilo que de fato faz sentido para os pequenos, como seria a nossa prática pedagógica? Acredito que o caminho está do lado de fora da sala de aula, nos espaços ao ar livre, em contato com a natureza e seus elementos. O aprisionamento provocado pelos meses mais severos da pandemia evidenciam essa necessidade de estar em contato com aquilo que é vivo, de sentir o mundo na palma das mãos, de respirar livremente. Direcionar nossos currículos nesse sentido é escolher pelo rompimento com o adultocentrismo e romper com as relações de poder evidenciadas por Michel Foucault em seus estudos da década de 80.

Essas questões e provocações vem ecoando em mim e me motivaram a procurar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba. Em minha pesquisa de Mestrado, procuro investigar possíveis relações entre natureza e práticas educativas na Educação Infantil e como elas acontecem a partir da troca de cartas com professoras que atuam ou já atuaram com esta etapa de ensino. Desejo compreender como enxergamos e trabalhamos com a natureza, se há possibilidade para isso dentro das instituições às quais fazemos parte, mas esse é assunto para a nossa próxima carta.

Fico muito feliz em ter você como minha colaboradora, parte fundamental da construção deste trabalho. Sua história é já parte da minha história.

Ansiosa por te conhecer melhor.

Abraço sem chuva (oba!)

Bia.

A seguir, na ordem, a resposta das professoras Lótus, Flor de Íris, Geada, Primavera e Girassol.

Olá Bia, como você está?

Desejo que bem, e (como escrevi na carta/relatório para minhas crianças no ano passado) aconchegada ao ler essas palavras. Meus dias de carnaval foram um misto de descanso e folia. Não sei se você conhece um bloco de carnaval aqui de Sorocaba chamado Krucatá, mas já digo que é contagiantemente brasileiro, que te faz sentir o coração batendo forte e animado e foi o que senti no sábado de carnaval, lá no estacionamento do Mercado Municipal. Cultura, gratuita, nacional e com artistas da região. Depois de recarregar as baterias descansei bastante e como disse você, temos ainda muito chão para caminhar nesse ano letivo. Já diria Galeano que somos feitos de histórias e conhecer um pouco mais sobre você me fez pensar em como temos trajetórias parecidas em alguns aspectos, então vou também me apresentar para que possamos de certa forma nos tornar mais próximas; gostaria de ser sucinta nessa empreitada, vamos ver se consigo! HAHAHA

Nasci no interior da Bahia em uma cidade chamada Jacobina, filha de um pai paraibano, uma mãe pernambucana e uma irmã mais nova nascida em Sorocaba. Sempre tive muitos tios e tias, primos e primas durante a vida e acho que isso foi muito importante para entender a diversidade de pensamentos e visões divergentes mas que respeitam umas às outras em função do amor e da proximidade familiar. Adoro seriados, principalmente os sobre viagem no tempo e distopias, ler e ouvir músicas no modo aleatório são também ótimos

hobbies. Quanto mais escrevo, mais penso sobre como somos universos imensos.

Sou formada em História e Pedagogia e na verdade, nunca pensei em ser professora (mesmo com uma mãe pedagoga atuante na rede municipal de Sorocaba a minha vida toda!). Minha carreira como servidora em Sorocaba começa em 2010, quando ingressei como auxiliar de Educação e acredite você ou não, acho que sentimos o mesmo amor e gratidão por uma passagem significativa pelo CEI xx, foi lá onde escolhi trabalhar, onde fiz amigos para a vida e onde, como você disse “me fiz gente”, já que não existe outra expressão que caiba tão bem.

Depois de lá, fiz parada em algumas outras creches ainda enquanto auxiliar: CEI xx, CEI xx e CEI xx. Em 2016 me tornei Professora, entrei na enorme leva de professores para a Escola em Período Integral, a extinta “Oficina do Saber” lá no xx (e outra vez, volto para o bairro estigmatizado por escolha) com uma turma de 1º ano dividindo a turma com uma grande amiga que reencontrei simplesmente por esse acaso. Essa não foi uma experiência traumática ou ruim, mas foi a confirmação de um achismo que eu sempre tive, o de que eu sou o que costumo chamar de “bicho do Infantil”.

Aquele tipo de docente que não encontra encaixe nas rotinas do fundamental, que se incomoda com livros consumíveis e matéria na lousa, com obrigatoriedades de provas e conteúdos (mesmo que hoje já seja mais possível que professores “fora da caixa” façam o fundamental mais leve e divertido) mas talvez meu maior incômodo sempre tenha sido o de que, via de regra, o ensino fundamental se faça dentro da sala de aula.

Desde 2016 também fiz parada em diversas escolas, escolhendo sempre as de Educação Infantil: CEI xx, CEI xx, CEI xxx e por um breve período como Orientadora Pedagógica trabalhei e conheci realidades que não as da zona norte no CEI xx e CEI xx. Muitas experiências lindas e sensacionais? Sim. Outras não tão libertárias e emancipadoras? Também. E creio que assim é como aprendemos,

enxergando muitos pontos de vista e nos aproximando mais do que nos atravessa e faz sentido.

O que mais me fez sentido foi o que aprendi com minhas gestoras lá no CEI xx, uma creche em que a abordagem heurística acontecia de forma muito séria, foi lá que conheci Emmi Pikler, entendi de verdade as intenções educacionais de Reggio Emilia e comecei a pensar no porquê de não existir uma pedagogia nossa, infantil, brasileira e que respeite a “sujeira” de aprender na/com a natureza.

Eu sou a professora que acredita no brincar livre e como livre entendo também os espaços, para além dos materiais e contextos oferecidos. Talvez por entender que a Educação DEVE ser emancipadora para mim sempre fez sentido que as crianças brincassem com água, barro, descalças (sentindo as sensações que nós adultos lembramos com muito afeto, justamente por terem nos atravessado) que escalassem desafiando seus corpos, seus medos ou que investigassem as miudezas “de fora” que sempre chamavam mais a atenção que as “atividades pedagógicas” de dentro.

E é sensacional quando nossas inquietações são validadas (hahaha) por estudiosos, quando Léa Tiriba fala sobre biofilia e essa ligação forte das crianças com os elementos da natureza e da importância do despareamento, quando Ailton Krenak diz que perdemos a humanidade quando achamos que a natureza é algo separado de nós, quando Gandhi Piorsky nos mostra que os quatro elementos da natureza são e permitem criar brinquedos, quando Renata Meirelles (territórios do brincar) pauta um documentário nas brincadeiras de crianças na/com a natureza pelo Brasil inteiro nossos “achismos” se tornam certezas. Certeza de que é urgente e necessário levar nossas crianças para aprender fora dos prédios e mais perto dos elementos da natureza e do elemento humano, com respeito, afetividade e presença. De corpo inteiro.

Queria terminar dizendo que lá no CEI xx escrever cartas de forma pedagógica tem se tornado hábito (depois do estranhamento) nossa OP nos escreve em alguns momentos, nossos relatórios

individuais são feitos neste formato e agora, trocando cartas com você, exercito esse momento de um jeito já confortável e afetivo.

Me sinto honrada em poder compartilhar nossos trajetos e feliz por conhecer melhor quem até pouco tempo era apenas alguém que eu conhecia das redes sociais e formações pedagógicas. E sim, nossas histórias já caminham juntas e a partir de agora, se atravessam.

Tentei ser sucinta? Tentei. Consegui? Nunca! HAHHAHAHA

Te desejo uma ótima semana e que março venha com ares de esperança.

Caminhos entremeados, histórias que se complementam...

Oi Bia, como você está?

Espero que esteja bem, já inicio a carta pedindo desculpas pela demora da minha resposta, as semanas de agosto foram corridas tanto no trabalho como na vida pessoal, tenho a mesma sensação de que passou muito rápido, então, vamos iniciar...

Me chamo Flor de Íris, tenho 37 primaveras, sou nascida e criada em Sorocaba-SP, filha de pais separados, e tenho dois irmãos queridos, apesar da separação, somos muito unidos, hoje mais do que nunca. Esse ano me tornei tia, uma felicidade que não cabe no peito, Bella foi muito desejada e amada, sim, eu sou a tia coruja! (risos). Gosto de animais, aqui em casa temos um gatinho e um cachorro, aprecio o cheiro de terra molhada e das páginas dos livros (novos e velhos), gosto de ler, ultimamente leio mais sobre a educação, e gosto de poemas também, amo ficar em casa, ao mesmo tempo que amo sair com os amigos e/ou com família, ah! e sou apaixonada pela natureza!

Me lembro como se fosse hoje quando eu brincava de ser professora, chegava da escola e com giz nas mãos, usava a minha porta do quarto como lousa e lá estava eu “incorporada” na professora Flor de Íris, eu passava horas brincando assim e minha mãe sempre perguntava o que eu fazia, dizia que estava dando aulas (risos), era bom demais.

Gosto de visitar minhas memórias da infância, eu brincava bastante, me divertia, era prazeroso, o contato com a natureza teve um papel primordial em minha vida que reverbera até hoje enquanto educadora, está mais forte do que nunca.

Sou formada em Pedagogia e atualmente professora das infâncias, há 12 iniciei meu ofício como professora eventual, trabalhei em poucas escolas de Votorantim e aqui em Sorocaba, mas foi em 2012 ao ser chamada do concurso em Itu-SP, que comecei de fato a minha carreira de docente, trabalhei em escola de ensino fundamental, logo escolhi o primeiro ano, na época nessas turmas trabalhávamos em dois professores, lá fiquei por três anos e meio, trabalhei em uma creche, foi o primeiro contato com a educação infantil, um mundo novo e desafiador, estava iniciando então, tudo era novidade, eu dobrava em duas escolas, era muito corrido e conseqüentemente cansativo, adquiri experiências e construí lindas amizades que cultivo até hoje.

Em 2016 fui chamada para trabalhar em Sorocaba, a princípio eu quis conciliar os dois cargos, mas como obra do destino não foi possível, entrei na época da escola em tempo integral, foi bem desafiador, cheguei a pensar em desistir, por conta da turma indisciplinada e também por estar começando na área, de certa forma eu era inexperiente e a realidade de uma cidade para outra muda, mas no fim deu tudo certo! Hoje estou muito feliz, sem contar que trabalhar meio período é vida, é possível com esse tempo se dedicar totalmente, mas às vezes me permito dar algumas aulas eventuais, mas só às vezes, é bom conhecer novas turmas.

Desde que iniciei aqui na cidade, mergulhei na educação infantil, e ainda me encontro nesse mar da infância, ao mesmo tempo que é desafiador me encanta. Foi aqui em Sorocaba que conheci pessoas incríveis, professores que me inspiram diariamente. Em 2017, iniciei na educação infantil, atuei no CEI xx com turma de pré 1, e foi nesse ano que me peguei refletindo e muitas questões surgiram, no sentido de como oferecer qualidade no trabalho com a realidade que tínhamos (ainda temos), dentre esses, há números excessivos de crianças e espaços razoavelmente pequenos para atendê-las.

Em 2018 já iniciei na creche, nessa época comecei no CEI xx, a escolha de mudar foi por ser mais perto de casa e como já havia trabalhado em creche na cidade de Itu, eu tinha um pouco de experiência, incentivada por uma amiga que falava muito bem da escola, decidi explorar mais esse mundo dos pequenos. Foi nesse ano que me encontrei nesse mar

da infância e com as formações dos Htpcs conheci e estudei Loris Malaguzzi, Montessori entre outros, fiquei encantada, tanto com o espaço da escola quanto como a criança era vista, ouvida em todos os sentidos, foi um ano de muita aprendizagem e meu olhar cada vez era mais ampliado, compreendendo a necessidade de se olhar a criança como protagonista de suas ações.

Em 2019 iniciei no CEI xx e lá fiquei até 2022, trabalhei em turmas de Creche 2 e 3, como sempre muito desafiador, mas ainda tínhamos uma gestão potente que acreditava na infância com a mesma concepção que eu estava construindo. A época da pandemia foi assustadora, mas mal poderíamos imaginar como seria o pós pandemia, ah! Eu confesso que sinto saudades dos pequenos, tenho até hoje guardados comigo algumas fotos e vídeos do ano passado, que foi a despedida da creche, o encerramento de um ciclo de 6 anos, sempre que sinto saudades, eu os visito. Esse retorno para a creche foi tão essencial para mim como educadora, me fez rever diversos conceitos, entender de fato o desenvolvimento infantil e compreender melhor a importância da infância na vida do ser humano. Hoje, analisando, vejo que se eu fosse professora do primeiro ano, atuaria de forma diferente como atuei anteriormente em 2012, ainda bem né?!

Atualmente trabalho no CEI xx, ao lado da minha casa (sorrisos), e estou com turma de pré II, estou tão feliz, com a escola e com as crianças, ah! e tem o espaço natural da escola, que me motiva demais, aliás esse foi um dos motivos para eu mudar novamente de escola, a natureza,

Compreendo hoje a real necessidade e importância que o contato com a natureza propicia às crianças, ainda mais pós pandemia, como você muito bem mencionou, ficamos isolados dentro da nossa casa e com as crianças não foi diferente, o convívio com a natureza é primordial ainda mais em tempos como o nosso, onde a tecnologia se faz presente e o contato com telas tem aumentado.

A minha vivência no último ano da creche foi prova disso, as crianças retornaram agitadas e sem paciência, eram pequenas entre 2 para 3 anos, imagina só, **a nossa alegria era no parque, me recordo de um momento não planejado, pois choveu, e com o chuvisco as crianças se encantaram, o que elas queriam? era descobrir aquela goteira que escorria do telhado, sentir na pele essa sensação, foi lindo de ver, elas se empolgaram e pularam na poça de lama, e gritavam: “eu amo lama”, “eu também”**

outras diziam ... Podemos observar a importância desse contato com a natureza na vida da criança, assim como afirma Gandhi Piorski que a brincadeira se faz com a vida e não com produtos comprados, e o que melhor que a natureza ser a fonte dessa busca?

Em relação a provocação de Léa Tiriba, acredito ser primordial a reflexão sobre o nosso papel enquanto educador e também o papel da escola, a importância de construir espaços que garantam essa vivência a criança, fora da sala, o almejado “desemparedamento”, acredito ser possível desde que haja estudos sobre o tema e **exista a construção de uma concepção da infância que olha a criança como a autora de suas ações.**

Para finalizar essa carta compartilho contigo um de meus poemas favoritos...

O Homem da Orelha Verde
 "Um dia num campo de ovelhas
 Vi um homem de verdes orelhas
 Ele era bem velho, bastante idade tinha
 Só sua orelha ficara verdinha
 Sentei-me então a seu lado
 A fim de ver melhor, com cuidado
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
 de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
 De um menininho tenho a orelha ainda
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
 O que os grandes não querem mais entender
 Ouço a voz de pedras e passarinhos
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
 Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto
 Foi o que o homem de verdes orelhas
 Me disse no campo de ovelhas."
 Gianni Rodari

Minhas orelhas verdes continuam intactas aqui (sorrisos)... existe uma criança dentro de mim!

Bia, espero que essa carta e minhas palavras tenham te acalentado nesse momento!

Aguardo a sua próxima carta com desejo de quero mais...

Abraços, com carinho!
de Flor de Íris

Muitos poemas compuseram o processo de escrita-reflexão das cartas, deixando evidente a importância da arte para a constituição do ser, pois ela nos alimenta e afaga a alma, amplifica nossos sentimentos e ratifica o que desejamos afirmar.

Geada é sempre a mais sucinta e assertiva nas colocações.

Querida Bia

É um prazer fazer parte de sua pesquisa, especialmente por entender que o que nos une enquanto colegas de profissão é algo muito maior: a reverência à natureza refletida na infância.

Minha jornada na educação começou em 2003, de forma muito enviesada, num concurso para auxiliar de educação que eu prestei quase sem querer. Ao ser convocada, hesitei, mas fui, acreditando que seria uma experiência de poucas semanas, no máximo meses, mas eu estava enganada.

Nunca quis ser professora, o que eu queria mesmo era mudar o mundo: encher os descampados de mudas de árvores, abraçar um Angelim na Amazônia, e se me sobrasse coragem, talvez um dia, afundar navios baleeiros em algum lugar remoto do oceano.

Mas eu era tão pequena e o mundo tão grande. Eu calculava qual caminho era possível, e, pela distância entre o sítio onde eu morava até o asfalto onde passava o ônibus, ia demorar mais que do que eu gostaria.

Eu fui convencida pela minha própria consciência de que as crianças precisavam ter por perto quem as enxergasse, quem as salvasse da frustração que os adultos projetam nelas. E quase sem perceber eu me tornei professora. No meu primeiro HTPC eu constatei constrangida que eu era a única professora que não tinha feito balé na infância, e nem brincado de dar aula às minhas bonecas. Mal sabia eu, que as crianças me salvariam de sobreviver todos

os dias num mundo hostil e acolheriam, em terra fértil, todas as sementes que lancei.

Hoje eu enxergo que eu não poderia estar mais errada imaginando que mudar o mundo e ser professora seria incompatível, hoje eu sei que só é possível mudar o mundo pelas mãos das crianças. Eu nunca quis ser professora, mas essa foi a melhor escolha da minha vida.

Que nunca morra em nós essa vontade de esverdear encostas, resguardar rios, acolher os pequenos.

Um abraço fraterno

Professora Geada

Primavera traz em sua primeira carta aspectos que vão causar muita reflexão: formação em serviço, a força das rotinas dentro das escolas de educação infantil e a sensação da não passagem do tempo.

Querida Bia,

Obrigada pelo convite em participar da sua pesquisa, e pela deliciosa carta de apresentação. Pude conhecer alguns detalhes da sua trajetória de vida, pessoal e profissional. Descobri que temos pontos de aproximação em nossas histórias!

Sou nascida em Votorantim, mais precisamente no bairro Itapeva, nasci em casa. Família simples, a qual tenho muito orgulho. Como a maioria das crianças do interior, fui criada com as coisas da natureza, muito verde, subindo em árvores, comendo a fruta no pé, sempre rodeada de animais do sítio, galinhas, patos, peru, porco, cavalo e um bom cachorro para cuidar do quintal. Estudar não fazia parte dos planos, para a mulher bastava um bom casamento.

Minha trajetória na educação não foi uma escolha planejada. Até meus 30 anos trabalhei no setor privado, em 2002, fiz o concurso em Sorocaba, o último que aceitou o magistério como titulação para ingresso. Nesta época já tinha meus filhos Cássia com seis anos e Cauê com três. Sempre tive uma rede de apoio com

as crianças, meus irmãos e meu pai foram parceiros no cuidado e educação das crianças. Meu companheiro, de apelido Nhão, sempre me incentivou, e incentiva a estudar, como servidor, também me encorajou a seguir no magistério como funcionária pública.

No ano de 2003, assumi uma classe de primeira série, como contratada, foi um ano de muita insegurança e aprendizado. Segui até o ano de 2005 trabalhando como contratada e substituindo em diversas turmas. Em 2005 ingressei na Universidade UNISO para cursar Teatro/Arte Educação. Em abril do mesmo ano meu pai faleceu. Em 2006, fui efetivada na rede pública de Sorocaba na última chamada do concurso.

Assim minha trajetória profissional como educadora foi se desenhando e estabilizando, mas sempre em busca, e em movimento para sanar as lacunas formativas pelo distanciamento dos estudos. Fui efetivada em uma classe na escola xx, no Habiteto (aqui nossas histórias se aproximam). Trabalhar no Habiteto como professora por 6 anos, foi sem dúvida a melhor experiência formativa em trabalho e formação pessoal.

Neste período me aproximo de algumas formações na UFSCar, queria respostas para minhas angústias docentes. No ano de 2012 mudo de escola, vou para o CEI xx uma pré-escola. **Chego impregnada de fundamental, mas buscando outros fazeres e saberes da/na Educação Infantil.** Encontrei práticas na educação infantil igual as minhas vivências, há 33 anos atrás. **Parece que entrei em um túnel do tempo, poucas coisas eram diferentes. Tudo se mantinha em seu lugar, a música “Meu lanchinho, Meu lanchinho...” o bom e velho caderno com as letras pontilhadas, cronograma dos horários, parque e areia (nunca coletivo, cada turma na sua vez), fila para se deslocar pelos espaços, brincar com finalidade pedagógica, entre outras práticas.** Como diz Paulo Freire, desconfie do óbvio. Depois de três anos o CEI xx deixou de atender as etapas de

pré-escola e passou a atender creche, crianças de 1 ano e 8 meses até 3 anos e 11 meses.

Mais uma vez me deparo com minha lacuna formativa, todo saber construído como professora de fundamental e pré-escola, não eram suficientes para atender as crianças pequenas. A partir das angústias e desafios no/do fazer pedagógico com crianças bem pequenas, intensifico meus estudos sobre infância e formação continuada de professores.

Em 2015 fui aprovada no mestrado em Educação na UFSCar, depois de várias tentativas! Desistir nunca! Procurei investigar a formação continuada de professores no cotidiano, a partir das formações em serviço. Tive a oportunidade e sorte de vivenciar um processo formativo voltado para as questões ambientais e interação das crianças com a natureza, idealizado e realizado pela diretora K*. A K* do “Reino Animal”! (nosso interesse pela criança e natureza são/estão próximos) Não foi fácil, hoje olhando observo várias coisas que mudaria ou poderia suprimir na dissertação, mas foi o que eu podia naquele momento.

Assim a vida profissional entrelaçada às demandas pessoais, vão se constituindo, se construindo e se transformando com as miudezas e grandezas da vida.

Forte abraço crianceiro! Até nossa próxima carta!

Girassol escreve com vivacidade sobre seu percurso:

Querida Bia, espero encontrá-la bem!

Agradeço o convite para a participação em sua dissertação, imaginando aqui que ficará linda e potente!

Em 1995 me formei em direito pela Faculdade de Direito de Sorocaba – FADI, profissão que exerci até o ano de 2003, quando então solicitei o cancelamento

da minha inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil para seguir com o meu desejo desde adolescente: ser professora da educação infantil.

Vou lhe contar um pouquinho da minha trajetória como professora na rede municipal de Sorocaba, desde o ano de 2003. Ingressei no último concurso que ainda poderia utilizar o magistério (me formei em 1988) como formação inicial, o que a partir de então, somente poderia ocorrer com o curso de pedagogia.

Iniciei no CEI xx – Jardim dos Estados, onde aprendi muito com as colegas que lá estavam e que se aposentaram no decorrer desse ano. Espaço pequeno, sala minúscula e uma turma com 20 crianças com idades entre 4 e 5 anos. O retorno foi fantástico, com adversidades, dificuldades, mas com tanto aprendizado, que não esqueço, está sempre presente em minha vida!

Nos anos seguintes percorri mais duas escolas, até me fixar no CEI xx – Jardim Ipiranga, onde permaneci por 11 anos e tenho em mim as melhores recordações e experiências, em especial nos últimos anos, onde fui instigada pelas crianças a retomar os estudos e assim ingressei na pós-graduação, mestrado na UNISO – Universidade de Sorocaba.

No decorrer dos anos, cursei pedagogia e me especializei em arte educação, para depois seguir na pós-graduação.

Atualmente, estou no CEI xx – Centro, uma pequena e antiga escola no centro de Sorocaba que vem transformando o espaço, antes seco e sem verde, agora repleto de árvores frutíferas, horta, flores onde as crianças conseguem realizar suas explorações e experimentações pelos espaços.

Ao escrever essa carta, experimento a possibilidade de (re)ver, (re)fletir, (re)lembrar, (re)pensar a minha caminhada de 20 anos, recém completados, pela

educação infantil pública municipal, sentir os espaços, as crianças, as colegas de trabalho, as famílias, a vida dentro desse espaço temporal – 2003/2023.

Tempo, tempo, tempo...

Quando estava caminhando pelo mestrado e o doutorado em educação, fui me desconstruindo enquanto professora de educação infantil e ouvindo as crianças no cotidiano, pude perceber o quanto é significativo o contato com a natureza e como os espaços nas escolas precisam ser ressignificados pelas crianças, urgentemente, já que elas não podem esperar!

E assim sigo, possibilitando outras experiências para e com as crianças nos espaços possíveis, mas não desistindo daqueles existentes, resistindo ao cotidiano imposto pelo tradicional “ensino” na educação infantil, num “co-ire” com as crianças. Mesas e crianças fora da sala, experiências embaixo das árvores, no chão, no cimento, com terra, pó de café, pedras, sagu, gelatinas, sementes, folhas, comidinhas, água, fogo, madeira, flores, horta e o que mais as crianças desejarem, possibilitarem...

Apesar das barreiras quiçá um dia impostas, atualmente já não as encontro, ou pelo menos não “as percebo”, pois entendi que superá-las com a força e união das crianças não é algo difícil, pode até ser cansativo, desgastante para os adultos, mas, possível, e é assim que busco caminhar nesses derradeiros anos que ainda tenho pelo e no cotidiano com as crianças, juntas, unidas, parceiras, assim somos muito mais fortes!!

Escrever sobre o que sinto, vivo, experiencio, é algo delicado, pois o encantamento diário, cotidiano, sinto na pele, no cansaço, no desânimo e na renovação que acontece quando dos encontros alegres com as crianças. Isso é vida,

é experiência, um “atravessamento” e traduzi-los em palavras é difícil, não sei, para mim deve ser sentido, vivido, experimentado.

Fiz esse convite ao final da minha dissertação de mestrado e observei que alguns poucos aceitaram ou entenderam, mas sei que está lá, disponível para quem desejar e espero um dia ouvir alguma experiência nesse sentido.

Experimento o cotidiano, num devir, com e pelas crianças, de mãos dadas, caminhando juntas, nas possibilidades dos espaços que as escolas nos proporcionam, inventando brechas, novos inícios, virando o mundo de ponta-cabeça e enxergando outras possibilidades. Assim, me constituo como professora de educação infantil, ou melhor, crianciera da/na vida!

Paulo Freire nos diz que uma das melhores coisas que ele fez “foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim”, seguimos em busca do ser mais!

Abraços carinhosos

Girassol

Apresentados ao grupo, é possível traçar o perfil das correspondentes: mulheres entre 35 e 53 anos, com experiência na educação de oito a vinte anos. Todas as mulheres se autodeclaram brancas. Embora tenha realizado a tentativa de criar um coletivo diverso, ele se configurou assim. Totalmente formado por mulheres – como majoritariamente se dão os espaços da educação de bebês e crianças pequenas e sem a presença de uma professora negra. Só me dei conta deste ponto recentemente, o que levou a escrita da seguinte carta, enviada a uma professora-pesquisadora, mulher negra e estudiosa das questões étnico-raciais.

Querida Ventania,

Espero que esteja bem!

Te escrevo hoje cheia de incômodos. Percebi ao longo do processo da pesquisa que o meu grupo de correspondentes têm um mesmo perfil: mulheres entre trinta e cinquenta anos, professoras experientes e de pele branca.

O processo de construção deste grupo não foi fácil - você provavelmente deve ter ouvido os meus lamentos sobre isso por aí. E mesmo fazendo e refazendo, acrescentando pessoas indicadas por outros colegas, não consegui trazer para dentro do meu trabalho a voz e as contribuições de uma professora negra.

Por que, Ventania? Onde estão as professoras negras da Educação Infantil?

Algumas hipóteses permeiam o meu imaginário. Estariam essas mulheres nas creches, onde a perspectiva dos cuidados ainda se sobrepõem ao educar (como se fosse possível fragmentá-los)? Ou estão no ensino fundamental, apartadas desse modelo de cuidados e centradas em um papel “formal” de professora?

Onde estão as mulheres negras que, assim como você, pensam suas práticas e compreendem a infância a partir de uma lente diferente, plural e diversa?

Existe uma resposta para isso ou continuaremos a procura?

Espero que você possa me ajudar a refletir sobre isso.

Forte abraço,

Bia Fogaça

Infelizmente, Ventania não me respondeu a tempo de compor a escrita desse texto. Em todo caso, compreendo a necessidade de, como afirma Renato Nogueira em ensaio de 2018 (Nogueira, 2018, p. 90), “denegrir a infância”, torná-la mais e mais negra, ancestral, sendo a luta antirracista um dever de todas/os nós. Fica o

convite para pensarmos juntos a resposta desta carta e, se desejar, você pode respondê-la e enviá-la para mim.¹⁶

Desta vez, foi a minha vez de responder. Para cada uma das professoras, uma carta e uma resposta.

Querida Lótus.

Que delícia foi para mim ler a sua carta. Perceber que percorremos caminhos semelhantes dá uma sensação de quentinho no coração, não é mesmo? Fiquei emocionada durante a leitura, tendo a gostosa oportunidade de te conhecer melhor. Sua família é linda, tem corpo e potência daqueles que carregam nosso país nas costas. E você também é filha de professora! Engraçado pensar que estamos dentro da escola antes mesmo de nascer: acho que isso faz parte da constituição da gente como ser humano.

Ontem pela manhã, enquanto vinha para o CEI onde estou dando aulas como eventual, estava passeando pelo Instagram e vi uma brincadeira feita aí no xx. As crianças brincavam na terra molhada, em poças de água, uma verdadeira delícia. Nos comentários do post havia diversos elogios, uma moça até disse que se emocionou vendo aquelas brincadeiras. Porém, lá no final da publicação, alguém um pouco amargo afirmou: “é por isso que vivem doentes.”

Essa frase me prendeu por alguns instantes, me levando a refletir sobre o quanto educar é um processo complexo. Afinal, não envolve somente aqueles pelos quais somos “responsáveis” - os estudantes propriamente ditos. A educação emancipadora, crítica, eminentemente política, como Paulo Freire nos ensinou, está à serviço de todos que compõem o cotidiano escolar - familiares e comunidade em geral - e por

¹⁶ Endereço de e-mail: antunesfogaça93@gmail.com.

isso é preciso desmistificar tantas coisas. A pessoa do comentário provavelmente não o fez por má intenção, talvez seja apenas desconhecimento, assim como muita gente ainda deve associar as brincadeiras do lado de fora como sujeira, doença, problema. É corriqueiro nos escritos de Tiriba essa associação, sendo a justificativa para muitos educadores permanecerem por tantas horas emparedados com as crianças, numa equivocada concepção de segurança.

O contato com o verde para aqueles que vivem em grandes centros urbanos como Sorocaba vem se tornando mais restrito. Richard Louv, em seu livro de 2005 “A última criança na natureza” afirma que “para a nova geração, a natureza é mais abstração do que realidade”. Que doideira pensar assim, não é? Se pudermos oportunizar para as crianças essas experiências dentro da escola, teremos ganhos sem igual. Para isso, precisamos que as famílias compreendam essa importância, relembrem das brincadeiras que faziam quando eram crianças e compreendam, à sua maneira, que crianças precisam experimentar a vida. O diálogo é o instrumento fundamental para conseguirmos isso.

Nos anos em que fui professora de pré-escola, logo na primeira reunião com as famílias, eu costumava ler um poema do Pedro Bandeira chamado “Vai já pra dentro, menino”, na tentativa de despertar naqueles adultos as memórias de uma infância assim, de pé no chão e de brincadeiras na água. Compartilho com você o texto:

“Vai já pra dentro menino!
Vai já pra dentro estudar!
É sempre essa lengalenga
Quando o que eu quero é brincar...”

Eu sei que aprendo nos livros,
Eu sei que aprendo no estudo,
Mas o mundo é variado
E eu preciso saber tudo!

Há tempo pra conhecer,
Há tempo pra explorar!
Basta os olhos abrir,
E com o ouvido escutar.

Aprende-se o tempo todo,
Dentro, fora, pelo avesso,
Começando pelo fim
Terminando no começo!

Se eu me fecho lá em casa,
Numa tarde de calor,
Como eu vou ver uma abelha
A catar pólen na flor?

Como eu vou saber da chuva
Se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
e eu nunca me queimar?
Como eu vou saber da terra,
Se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?

Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até o fundo,
Quero ter barros nos pés,
Eu quero aprender o mundo!”

Eu realmente acho esse poema de uma beleza profunda. Esse desejo de aprender o mundo que pulsa em mim - e tenho certeza que em você também, Lótus - é o que me faz gostar tanto de estar com as crianças. De partilhar manhãs de sol e tardes de chuva, encantando-se com as miudezas do dia a dia.

Ontem, no CEI, tivemos dois momentos muito legais, dessas “pequenezas” que marcam a gente: primeiro, vimos alguns cavalos passeando pela rua, depois de comerem alguns matinhos que estavam no

entorno de uma árvore. As crianças ficaram encantadas, deram “tchau, cavalinho!”, foi muito bonitinho. A segunda experiência foi quando um dos meninos encontrou uma borboleta morta. Ela estava intacta, apenas com um pedaço das asas faltando. Eles ficaram alguns minutos com ela nas mãos, observando o inseto morto, dizendo “que dó!, que dó!”. A borboleta morta é só um pequeno vislumbre de como o ciclo da vida é constante e se faz presente, afinal, a morte é parte da vida, embora seja muito nosso negarmos a finitude de todas as coisas.

Bom, Lótus, me sinto feliz em poder compartilhar mais um punhado de reflexões. Escrever, sem dúvidas, pode ser uma experiência difícil, mas ao mesmo tempo nos dá a oportunidade de materializar nossos pensamentos, organizá-los e, por que não - exorcizá-los. É bom ter com quem partilhar as inquietações.

Que seu fim de semana seja tão gostoso quanto o céu azul quente que está acima de nós hoje.

Um abraço,

Bia.

Lótus responde, trazendo uma mini-história de sua sala de aula. Em respeito e por segurança às crianças envolvidas, seus nomes foram suprimidos, bem como a imagem em que apareciam foi excluída, substituída pela escrita em itálico apresentada abaixo.

Olá Bia, como estão as coisas por aí?

Recebo suas cartinhas sempre com o coração cheio de desejo, curiosidade e uma pitada de emoção por descobrir mais uma nova

visão vinda do seu(s) olhar(es) e sua(s) vivência(as). Dessa vez escrevo já me desculpando pela demora na resposta, mas com dias bastante corridos e desafiadores, preferi esperar até conseguir depositar aqui meu melhor tempo, com dedicação e qualidade para honrar a nós duas.

Engraçado como nossos pensamentos se encontram nos mesmos lugares em alguns momentos. Na manhã em que você viu essa postagem e fez um comentário eu li e achei maravilhoso como seu argumento foi perfeito para aquele momento. Nós enquanto docentes de potência enxergamos essas vivências de formas que essa mãe nem imagina mas que como você bem disse, seja por total falta de conhecimento (e isso tem mastigado meu juízo; de certa forma devemos também educar as famílias sobre a importância de nossas concepções, inclusive as científicas, não apenas pedagógicas) e essa visão só mudará quando tudo isso fizer sentido para essa mãe (ou toda a comunidade escolar), já que conhecimento é emancipação e como diria Freire, as pessoas se libertam em comunhão.

Quando você fala sobre essa diminuição do contato com o verde em grandes centros urbanos, a primeira coisa que me vem à cabeça é a quantidade de famílias que vivem em apartamentos. Nossas crianças além da diminuição do contato com a natureza, vivem cada vez mais longe dela em espaços menores e mais restritos, inclusive nas áreas de brincar desses condomínios a abstração é tanta que os pequenos pedaços de natureza como grama e terra são trocados por elementos sintéticos, o que a mim não faz sentido nenhum.

São muitos os desafios que enfrentamos como professoras emancipadoras em nossos contextos, seja por acreditar em uma forma diferente de viver nosso cotidiano, seja no modo mais “natureza” em que desejamos que nossas crianças aprendam, seja no olhar atento que precisamos para ensinar também as famílias que entendem que nosso trabalho deveria ser feito de uma forma mais tradicional ou “rigorosa” (e rigorosa entre aspas por ser um rigor militar e duro, não rigoroso como criterioso) que existem modos

diferentes e melhores de fazer escola, Educação e aprendizagem, inclusive olhando mais e com mais afeto para a natureza que de muitas maneiras tem “sumido” de nossas vidas e que é encontrada pelos pequenos apenas dentro da escola.

Seus relatos sobre as vivências com as crianças me trazem recordações parecidas e de certa forma, percebemos que a simplicidade do olhar da infância tem uma complexidade de curiosidade, pesquisa e sede conhecer e entender o mundo que talvez se perca um pouco quando “adultecemos” e voltar a ter esses “olhos de criança” é um dos presentes que recebemos todos os dias ao entrar em nossas salas de referência e encontrar nossas crianças para mais uma vez, explorarmos as miudezas espalhadas por dentro e por fora do(s) prédio(s) da(s) nossa(s) escola(s).

Sobre isso, quero compartilhar com você um pequeno relato do cotidiano da minha turma:

A Lenda da cobra

Há um grande kraft no corredor com uma imagem colada; o recorte de uma cobra do jornal Cruzeiroinho.

Um belo dia, C, E* e H* fazem uma suposição e eufóricas contam a novidade “olha tia, sabia que essa cobra mora embaixo da nossa escola?” e conversamos sobre elas não nos fazer mal e cuidar de nós por viver ali, quietinha sem nos incomodar; para meu espanto C* diz “não, ela é má porque é ela que está quebrando todo o piso da nossa escola!” em uma conexão sensacional, já que o piso realmente vem passando por reformas nos últimos anos.*

Então pergunto a elas o que poderíamos fazer para resolver o caso da cobra e E enfaticamente diz movimentando as mãozinhas “ligar para o controle dos animais, ué!”*

Quanto mais converso com as crianças, mais extraordinárias percebo serem as suposições que ouço delas.

Nossos dias são feitos de pequenos maravilhosos infantis, não é Bia? A cada dia percebemos mais e mais como as crianças sabem de coisas que nós sabemos muito pouco, que entendem mais

da natureza com afeto do que nós adultos entendemos com explicações científicas complexas e talvez essa seja uma peça fundamental do nosso quebra-cabeça pedagógico/educacional, perceber que as crianças são tão ou mais capazes que nós adultos, de entender que SOMOS a natureza e o meio ambiente e não apenas estamos na natureza e no meio ambiente.

Para finalizar, quero também repartir um texto que gosto de compartilhar com as famílias, que para mim tem gosto de memória afetiva, de aconchego e de pulga atrás da orelha, já que como boa professora emancipadora, meu desejo é que os adultos de referência dos nossos pequenos percebam a importância de uma infância vivida plenamente.

Sabe, se sua criança viver 80 anos, vai continuar tendo vivido apenas 12 anos de infância.

Se viver até os 90, ganhou 10 anos de velhice, e nenhum um dia a mais para ser criança.

A medicina só tem conseguido espichar o fim da vida.

Mas a magia mora no começo.

Então, não tenha medo de deixar seus pequenos serem crianças.

A gente anda "amadurecendo no forno" essa menina, como se fossem bananas verdes. Mesmo sabendo que fruta que amadurece no pé é que é gostosa.

Obrigada, Bia, por tantas trocas, tantas inquietações aconchegadas e outras tantas despertadas. Até a próxima carta.

Que o próximo mês seja leve,
como esse sábado bonito da minha janela.

Nessa última carta trocada, eu e Lótus esperamos por dias mais leves e com menos pressa. Que haja tempo para pausas demoradas e suspiros profundos. A docência pode ser desafiadora em determinados momentos.

Escrevo para Íris.

Domingo, 19h01min, som de cigarra ao fundo. Será que vai chover?

Querida Flor de Íris

Que alegria ler sua carta e partilhar contigo as lindas experiências que o cotidiano vivido com as crianças pode nos proporcionar. Já estou completamente encantada pela beleza da flor de íris e pela doçura do homem de orelhas verdes. Ainda bem que as nossas também são assim, bem verdinhas, não é mesmo?

Não sei se você sabe, mas cheguei até você através de uma querida amiga em comum e pelo fascínio que você me provocou ao levar suas crianças para uma brincadeira em poças de lama aí no parque do CEI. Vi a publicação no instagram e fiquei encantada, apaixonada, emocionada. Lembro certinho: eu estava indo para um dia de trabalho de manhã, quando vi as imagens e fiquei extasiada. Era uma manhã quente de março, perfeita para aquele tipo de brincadeira. Comecei a ler os comentários - uma mania que me persegue desde a época do orkut - e lá embaixo, no final de uma lista de elogios, encontrei alguém que dizia assim: é por isso que as crianças vivem doentes.

Aquele comentário um tanto quanto amargo me levou a diferentes lugares de reflexão. Hoje, enquanto lia “Futuro Ancestral”, de Ailton Krenak, encontrei o seguinte pensamento: “O que eu chamo de educação sanitária [...] é a formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos. [...] Quando foi que terra virou sujeira?” (Krenak, 2022, p. 110)

Quando foi que o brincar na água virou chamariz de doença, Flor de Íris? E quando foi que a terra virou poço de contágio? Vendo a sua foto pequenininha brincando no terreno de casa e lembrando das brincadeiras que eu fazia quando criança, no máximo trinta primaveras para trás, quando foi que tudo isso virou sinônimo de doença e de sujeira?

Eu não julgo a mulher que deixou aquele comentário na publicação porque consigo entender os diferentes pontos de vista que compõem esse

caleidoscópio. Talvez ela seja a responsável por alguma criança da sua escola e, cada vez que a mãe doente precisa encarar diferentes problemas que vão desde quem cuida enquanto o adulto trabalha até quem paga a conta da farmácia. Mais que o ambiente educativo, sabemos que as escolas da periferia cumprem sua função social de assegurar ao menos meio período de trabalho para as famílias. Não só responsáveis pela formação dos estudantes, somos o ambiente seguro a quem eles são confiados diariamente por duzentos dias letivos por ano. Provavelmente, aquela mulher precisa que o filho esteja saudável e assim se mantenha para que todo o restante de sua rotina possa permanecer organizado.

No entanto, esse aspecto higienista, assistencialista, essa educação sanitária que o Krenak falou no excerto acima, não pode ser a régua que vai pautar as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil porque não é a maneira como a vida se organiza. Acredito que o diálogo com as famílias é fundamental para que possamos discutir essa lógica de pensamento e desvelar os mitos que a envolvem; ninguém vai ficar resfriado porque brinca com água num dia de sol e também não vai adoecer por brincar no parque em dia de ventania. Vestidos com a roupa ideal para cada uma das estações, temos garantia de um ano completo de brincadeiras e descobertas. Ultimamente, tenho visto na internet publicações do pediatra Daniel Becker, um verdadeiro defensor das experiências com a natureza pelas crianças e acredito que seja um bom argumento para levar aos adultos que cuidam das crianças, dentro e fora das escolas, para que possamos pensar em novas formas de estar do lado de fora das salas de aula, conhecendo o mundo e ampliando o repertório das vivências experimentadas em coletivo.

Quero terminar essa carta contando que você me inspirou, Flor de Íris. Como sou uma professora eventual em um dos CEI da cidade, não pude começar no modo hard, mas também tivemos a oportunidade de estar do lado de fora da sala, no delicioso gramado da escola, com nossos

potes grandes e pequenos, nossos bichinhos e mãozinhas curiosas para sentir a água fresca e todas as transformações ao longo do processo da brincadeira. Seguem alguns registros para você se deliciar também.

Nossa amiga em comum me ensinou que a beleza do nosso trabalho está em colecionar pequenos maravilhamentos infantis. Fico feliz por compartilhar com você, uma professora de práticas tão inspiradoras, um pedaço do meu inventário cotidiano.

Até breve, querida Flor de Íris!

Com carinho,
Bia.

A seguir, a resposta.

Querida Bia, Céu Azul, como você está?

Desejo que esteja bem e mais feliz, pois a chuvinha veio para refrescar os nossos dias ensolarados e sim existe uma beleza nesses dias nublados, você não acha?

Que alegria ver seus pequenos compartilhando e vivendo experiências tão significativas na e com a natureza, isso é precioso demais, fico feliz Bia em dividir contigo meu cotidiano com as crianças e mais ainda saber que você se inspira no meu trabalho, acho que estou no caminho certo, (risos), assim como nossa querida amiga em comum que me atravessa com seus maravilhamentos do cotidiano infantil, e me fascina com esse olhar singelo sobre as crianças.

Adorei saber também que nos visitou pelo instagram, você viu que coisa boa, nossa escola é o lugar de criança e adulto feliz e não há nada no mundo que pague aqueles olhinhos felizes vivendo plenamente aquele momento com alegria ao brincar com a lama. E sim, houve aquele comentário triste sobre as crianças ficarem doentes por conta do contato com a água, as questões de Krenak são provocativas, dá a impressão que antigamente não havia tanta preocupação por parte dos pais em relação a criança brincar na terra, pelo contrário, eu quando criança tive muito contato e que bom! (risos)

Aprecio o seu olhar singelo sobre o ponto de vista da mãe que precisa sentir-se segura em relação a saúde do seu filho na escola, **faz-se necessário ressignificar com as famílias a importância da criança viver na e com a natureza**, faz parte e como você muito bem citou o pediatra Daniel Becker que defende esse contato.

Por esses dias, assisti na internet a educadora socioambiental Laila Zaid que defende uma educação através da natureza, no vídeo ela cita Richard Louv autor do livro “A última criança da natureza”, já ouviu falar? Inclusive quero muito ler, Laila comenta sobre o livro que diz que **quando uma criança sobe no alto de uma árvore a criança experimenta um relaxamento ancestral, o que a gente sentia quando éramos presas de grandes animais, e a árvore era o nosso ponto de proteção, olha que incrível isso!!**, no entanto a criança que mora em um apartamento não vivencia essa sensação e destaca que quando tiramos a criança do contato com a natureza ela deixa de se ver parte daquilo, olha isso, e faz sentido, não é mesmo? Laila destaca “que não há nada mais educador na primeira infância do que a natureza”, é muito real !!

Então quero finalizar essa carta escrita com tanto carinho, que estou profundamente agradecida pela sua atenção Bia, e estou curtindo muito trocar essas experiências contigo... e não poderia deixar de compartilhar novamente uma poesia... porque esse dia merece, e qual dia que não né! Acredito que você conheça Manoel de Barros, aquele que é da invencionática, um trecho que cabe nesse momento...

Achadouros

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo [...]”

Profundo, não é mesmo? É isso querida Céu Azul, não canso de dizer que estou contente em trocar contigo as experiências que tenho o prazer de vivenciar com os pequenos no meu dia a dia, e não posso deixar de te agradecer por compartilhar comigo o seu olhar e seus maravilamentos do seu cotidiano, gratidão!

Até mais, Céu Azul!

Com carinho, Flor de íris

Ps.: Podemos combinar um dia de você conhecer a nossa CEI? seria um prazer recebê-la, se for possível para você é claro.

Flor de Íris sempre nos presenteia com sua generosidade e poesia. A visita ao CEI ainda não aconteceu, mas quero muito realizá-la em breve e poder conhecer este espaço de resistência e de brincadeira para crianças e adultos.

Para Geada, escrevo a seguinte carta:

Feriado, canto dos pássaros e céu ensolarado

Querida Geada,

Espero que tenha aproveitado esses dias de descanso para recarregar as energias à sombra das árvores que você tem nos ensinado a amar. Você tem provocado em mim a amplificação deste sentimento.

Sempre admirei as árvores, a magnitude das copas frondosas balançando conforme o dançar do vento, mas desde que te conheci, percebo no farfalhar das folhas uma sonoridade diferente. Ao desfrutar do frescor proporcionado por um bosque, me pergunto quantos séculos aquelas raízes já viveram. Quantas histórias passaram e ainda passarão por cada uma das árvores que circunda o pequeno riachinho próximo de minha casa. Quando vejo as sementes do flamboyant no chão, lembro-me de você e imagino as histórias das árvores diversas que já cruzaram o teu caminhar.

A cada cantar de pássaros, me pergunto o que ele deseja anunciar. Quem é o dono daquele assobio? Descobri que aqui perto de casa cantam sabiás. Agora, quando me levanto cedo, presto atenção para perceber,

por entre os bem-te-vi e pardais, se há mais sons misturados aos que eu já aprendi a reconhecer.

Dia desses, numa das escolas por onde passei, apareceu um gavião. Geada, eu fiquei embasbacada com a beleza e a grandiosidade daquela ave, sua presença e imponência. Não sei te dizer se o bicho é tão grande como eu o enxerguei - naquele instante eu me vi como as crianças que, maravilhadas com as novidades do mundo, agigantam suas memórias.

Relembrar esses acontecimentos me faz questionar como é que podem pensar, pelo fato de estarmos do lado de fora das paredes da sala de aula, que nada fazemos com as crianças. Como pode, embora assegurado pela legislação nacional, que o brincar e o interagir ainda precisem ser pauta de discussão nas reuniões pedagógicas? Por que ainda é preciso brigar pelos direitos mais básicos das nossas crianças? Estamos constantemente sendo empurrados a um ensino que pretende preparar a criança para o futuro. Mas qual futuro podemos vislumbrar, quando não permitimos experiências de tempo presente, de corpo inteiro, de aqui e agora?

Tenho pensado muito a respeito da proposta de Anete Abramovicz em texto escrito em 2003 acerca de construir uma escola *com* as crianças e não *sobre* elas; no mesmo caminho, Léa Tiriba nos questiona: como seria uma educação pautada nos desejos e nas escolhas das crianças? Dá pra imaginar, Geada? A queda das rotinas maquinadas pelo tempo cronológico que transformam nossas escolas em projetos de fábricas, a negação dos processos automatizados que acabam por desumanizar o toque, tudo isso subvertido por experiências verdadeiras partilhadas entre as crianças e os adultos?

Tempo para olhar as árvores, coletar gravetos e folhas, conhecer a textura áspera do tronco durante a escalada pelos galhos. Sem medo, sem pressa. Vivendo a experiência de corpo inteiro. Inventariar a natureza,

como aprendi com você. Inventariar momentos de pequenos maravilhamentos infantis.

Me sinto grata por poder escrever no papel reflexões que causam desassossego e saber que não estou sozinha, pois há por aí pessoas como você e outras professoras incríveis pensando, buscando e criando cotidianos verdejantes para que possamos esperar por mais tempo neste mundo.

Obrigada por tanto, Geada!

Com profunda admiração,
Bia.

Ela responde:

Querida Professora Bia

Ontem terminei um livro de ficção que retrata um futuro desolador. Na história o planeta tinha aquecido de tal maneira que não era mais possível cultivar nada, o que supria a alimentação das pessoas era vindo de fazendas verticais de hidroponia. O autor detalha de forma tão crível esse futuro, que todas as menções a ausência de vida natural me deixaram arrepiada. A certa altura ele fala da mãe, que “tinha conhecido as árvores”.

Imagina, Bia? Viver num mundo artificial, onde as árvores viraram mera alegoria de um tempo remoto?

Terminei de ler e suspirei aliviada pelo que ainda temos, pela sombra dos pés de Jambolão no parque da escola, pela Sibipiruna que nesse momento derrama um punhado de flores amarelas na minha calçada, pelo Jatobazeiro gigante na estrada do sítio do meu pai, pelas fileiras de Ipês das avenidas da nossa cidade. Saber que lhe ajudei a amar as árvores e transmitir esse amor às crianças me provoca outro suspiro aliviado. Que alegria ser contemporânea a sua vida, a sua docência, aos seus ideais.

Fiz 40 anos no último mês, 20 com as crianças, assim, já me permito dar conselhos. Demorei tanto para amadurecer minha docência, para entender o que realmente fazia sentido, hoje digo para todas as minhas colegas com propriedade que o centro dessa jornada está em dois fundamentos: não subestimar as crianças e não superestimar os adultos. O que não é pouca coisa, já que somos levados a cercear a infância e encorajar a egolatria (acadêmica) dos nossos pares.

Ser feliz na educação também não é fácil, já passei por lugares que me quebraram em mil pedaços, me reconstruir é um imperativo diário, que exige amor próprio e muita persistência. Principalmente porque há muita gente infeliz na educação, e não é difícil imaginar o porquê.

Percebi isso numa ocasião específica, num daqueles dias de formação coletiva, que reúnem toda a rede municipal num único lugar e depois dividem em grupos. Estava procurando a minha sala, mais a frente caminhava um grupo de mulheres que eu não conhecia. Estávamos numa grande universidade, misturadas a centenas de estudantes, mas não houve dúvida por parte de uma das funcionárias ao se dirigir àquele grupo e dizer: “Vocês são professoras? O evento de vocês é no outro bloco!” As professoras agradeceram e mudaram de direção. Eu me detive o suficiente para encher a garrafa d’água e ouvir o desfecho. Uma pessoa que acompanhava a funcionária que deu a informação questionou: “Como é que você sabia que aquelas moças eram professoras?” a resposta foi: “Aaaahhh, com aquelas caras de tristeza e desânimo só podiam ser professoras!” Interrompi meu gole de água mortificada, nada mais importou naquele dia, a palestra motivacional que veio a seguir só fez ampliar minha já consolidada aversão a autoajuda. Ali, depois de tomar ciência da ideia que tantos fazem de nós, **eu decidi que a minha missão era a de contrariar essa expectativa, subir o sarrafo, nivelar por cima, erguer o nível, ser feliz. É o que busco todos os dias, uns mais, outros menos, mas de forma perene.**

E assim eu sigo porque “amar e mudar as coisas me interessa mais” e sei que encontro em você essa cumplicidade. **Descanso ao reconhecer no seu trabalho o combate para que os livros de ficção apocalípticos estejam errados, que muitas crianças sejam levadas a irmanar-se à natureza pelas suas mãos, pelo amor visível nos seus olhos.**

Obrigada, sempre estarei por aqui se precisar.

Professora Geada

Geada me ensina a ser forte e a não desistir. Recentemente, em nossa última carta, divido com ela algumas inquietações que estão perambulando por minha cabeça.

Querida Geada,

Espero que esteja bem!

Geada, venho pensando em algumas coisas ultimamente e somente uma pessoa como você, fluente na língua das árvores, é que pode me ajudar - seja para desemaranhar ou emaranhar ainda mais essas linhas de pensamento.

Nas redes sociais vem surgindo cada vez mais páginas dedicadas a pensar as relações entre a infância e a natureza. Sabemos muito bem a importância dessa temática. Sabemos da urgência da retomada das relações verdadeiras entre seres humanos e da natureza, da necessidade de (re)conectarmos nosso eu ao eu da natureza. Mas Geada, eu sou tão desconfiada... Será mesmo que estamos vivendo a revisão do pensamento lógico cartesiano ou essa é apenas mais uma arma do sistema que transforma todas as coisas em mercadoria?

Quando iniciei o mestrado, fiz um levantamento chamado estado do conhecimento no qual busquei trabalhos acadêmicos que relacionassem a

Educação Infantil e a natureza. De modo geral, do total de mais de duzentos trabalhos encontrados, apenas três realmente discutiam a temática. Minha linha temporal correspondia de 2010 a 2020, portanto reconheço que deve estar surgindo muita coisa por aí. Temática que está em crescente, especialmente neste período pós-pandêmico, em que a natureza nos mostrou quem é que manda aqui. Os desarranjos climáticos e todo o impacto ambiental que assolam o mundo contemporâneo vem deslocando o pensamento para estes assuntos. Temos pensado e repensado a maneira como os seres humanos se relacionam com a natureza. Léa Tiriba tem nos ajudado nisso, assim como Izenildes Bernardina de Lima, Gandhi Piorsky, entre outros.

Mas e se tudo isso for mais uma armadilha? E se na verdade só estamos abastecendo mais um mercado de cursos e certificados que não mudam lógicas de ser, estar e agir no mundo - e as escolas.

É preciso reinventar nossa maneira de ser e estar no mundo para que seja possível vislumbrarmos um futuro neste planeta. Enxergo essa possibilidade através das crianças, vendo nelas a possibilidade para esperar.

O que você acha disso, Geada? Estamos no caminho certo?

Vou adorar saber seu ponto de vista sobre isso.

Abrços com cheiro de chuva,

Bia Fogaça

A resposta vem:

Bia, querida, o capitalismo vem usurpando tudo, do afeto às boas intenções.

Me incomoda muito perceber isso e fico feliz que colegas como você tem notado o mesmo.

Recentemente comprei um livro cuja premissa era de arte relacionada à natureza, vendido por uma conhecida curadoria de formação de professores e escrito por pessoas muito influentes nesse nicho de mercado. Para minha surpresa, as propostas do livro eram rasas a ponto de uma das experiências, sugerir simplesmente deixar um livro ser folheado pelo vento. Isso sem contar as dezenas de páginas em branco, sob o pretexto de registrar “suas próprias ideias”. Fiquei impressionada com o oportunismo vindo de uma causa tão nobre. Afora tudo mais que se desvirtua pelo caminho.

Volta e meia alguém me diz que trabalhar com natureza na primeira infância está “na moda” e eu refuto usando a história das escolas ao ar livre da Alemanha e da Bélgica em 1904 durante a epidemia de tuberculose, da Escola de aplicação do Parque da Água Branca na década de 1950. Do quanto foi conveniente descaracterizar essas ideias e o constrangimento de resgatá-las tão tardiamente, quando está tão perto o ponto de inflexão. Fora a “supressão autorizada das árvores”, fora a mensagem de que “o seu pedido já saiu para entrega e nós já compensamos a emissão de carbono”. A vida no capital é um eterno consumir e aplacar a culpa. Morde e assopra. Até não ter mais onde morder.

O que nos resta é continuar dando nome aos seres não humanos, reverenciando as árvores, reconhecendo-as maior que nós em tamanho e importância.

Trabalhando diariamente para que a educação tenha como pressuposto sustentabilidade ecológica, e para que a sustentabilidade ecológica tenha como pressuposto justiça social. Porque como diria Chico Mendes, “Ecologia sem luta de classes é jardinagem”.

Amorosamente, Geada.

Não há descanso quando competimos com o mercado, quando a vida é transformada em mercadoria. Geada me ensina a olhar a beleza da vida, mas não

romantizá-la, compreendendo que a dor também ensina e que as crianças são, sim, a melhor maneira para sobreviver ao caos.

Primavera é a última professora com quem troquei cartas. Madura, experiente, gentil, tem muito a ensinar para aqueles que a rodeiam.

Querida Primavera.

Como estão os dias por aí? Essa onda de calor me deixa cheia de saudades do mar...

Primavera, sua carta me provocou em muitos sentidos, especialmente ao refletir sobre a nossa formação, seja ela a inicial, a continuada ou em serviço. Você tem muita experiência. Já se vão 20 anos de luta diária, não é mesmo? Me impressiona muito a sua descrição de, ao entrar em uma escola de Educação Infantil, deparar-se com as mesmas rotinas vivenciadas em sua infância. Ao descrevê-las, percebo que elas também são a cópia das minhas lembranças e, pior ainda, encontro com essas mesmas canções de comando e rotinas engessadas toda vez que vou para uma aula na pré escola. Isso demonstra que há pelo menos quatro décadas as crianças da nossa cidade tem contato com uma mesma forma de se fazer a educação da infância: regidas por músicas de comando, rezando antes das refeições, brincando sentados, quietinhos; respeitando a fila dos meninos e a das meninas...

Você utilizou um termo que gostei muito: lacuna formativa. De fato, somos este amontoado de buraquinhos constituídos a partir de nossa formação inicial. Ninguém sabe tudo - e que chato seria se fosse desse jeito, mas nossa profissão exige olhar atento aos impactos que essas brechas de formação podem causar em nossas práticas cotidianas. É necessário que tenhamos uma concepção de criança, de infância e de educação que dê conta de nos balizar enquanto educadores. Um projeto político e pedagógico que valorize a infância como uma categoria social

não constrói a mesma escola que concebe a criança como uma folha de papel em branco a ser preenchida por aquele que detém o conhecimento. Existem professoras incríveis em nossa rede, também escolas com propostas espetaculares, mas infelizmente essa ainda não é a regra e elas se destacam justamente por comporem a parcela da exceção. Ainda há muito a ser estudado e partilhado para que direitos básicos como o livre brincar sejam garantidos e não soterrados por um currículo edificado sobre datas comemorativas.

Esses dias quentes são um convite escancarado ao viver a infância, não acha, Primavera? Minhas crianças não conseguem ficar calçadas. Precisam assentar os pés no chão para buscar um pouco de frescor. Quando percebi, eu estava como elas: os pés bem plantados no chão, (re)energizando meu corpo. “A prô tá descalça!”, dizem elas surpresas, acolhidas naquele pequeno ato de subversão partilhado. Novamente, lembro-me de Tiriba: como seria a escola construída a partir dos desejos das crianças? Não tenho a menor dúvida de que ela se faz no contato com as árvores e as flores, não a partir de painéis confeccionados em plástico pela mão dos adultos.

Um grande abraço de brisa fresquinha,
Bia.

Querida Bia,

Espero que esta te encontre bem!

Primeiramente **quero pedir desculpa pela demora em responder**, acredito que **as demandas femininas, de mãe, trabalhadora, estudante, “irmãe”, pesquisadora e esposa, demandem de tarefas que nos sobrecarregam, deixando coisas importantes, como responder sua carta, perdida em nossas tarefas cotidianas.**

Responder uma carta, demanda de um tempo, como diz Larrosa (2002)... “parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço, requer de nós um gesto de interrupção, quase impossível nos tempos de hoje.”

Lendo e relendo sua carta, penso que precisamos do gesto de interrupção para olharmos nossas rotinas e práticas escolares, e enfrentar o desafio de criar outras possibilidades de estar com as crianças, recriar outras possibilidades de ser professora da primeira infância. Quem sabe estar com os pés no chão, não seja o primeiro passo.

Sobre o que a profissão exige de nós, professoras de crianças pequenas, penso que nosso trabalho é muito complexo, e por mais que tenhamos uma boa formação, o inesperado do cotidiano baterá em nossa porta, com demandas que vão muito além do pedagógico. O choro do acolhimento, uma queda, as mordidas, as questões socioemocionais, as questões econômicas, de segurança física e alimentar, insegurança das famílias, entre outras tantas questões que envolve a docência. Deixemos a avalanche burocrática de lado...

Convivo com professoras que não conseguem administrar essas demandas, e adoecem emocional e fisicamente, ou tornam-se as docentes que não se permitem “ao tempo da interrupção”, para olhar a beleza que todos os dias as crianças nos oferecem, sejam nos pequenos gestos, nas flores entregues, nos desenhos que ganhamos, nos abraços, no olhar de admiração.

Confesso... tem dias que eu também não me permito olhar, e repito exatamente tudo aquilo que não quero ser, enquanto professora de crianças pequenas. **Luto diariamente para suspender o automatismo da ação.**

Acredito na potência das crianças e da interação delas com espaços e elementos da natureza e naturais, gosto de olhar para o azul do céu ou todas as cores do arco-íris, gosto de sentir as gotas da chuva, gosto de tentar

distinguir todos os verdes que cabem em nossos olhos, gosto da beleza e perfume das flores, gosto dos cheiros e sabores da horta, gosto de incentivar a curiosidade e respeito pelos bichinhos encontrados em nossos espaços naturais, ou não.

Muito disso tudo está relacionado com a minha infância em contato com a natureza. E a curiosidade das crianças realimenta o meu gostar, rememoro e vivo a infância junto com as minhas crianças, mesmo que dentro do espaço institucionalizado, de uma arquitetura nem sempre convidativa, e nem sempre com todas as árvores que gostaríamos de abraçar e ser abraçadas.

Reflico que é possível viver a docência do lado de fora da sala, temos muito mais a aprender e compartilhar com as descobertas em contato com a natureza. Penso também que romper com as rotinas engessadas, que conversamos, não é fácil, não aprendemos assim!

Sigamos... querida Bia, convidando nossas crianças a redescobrirem que nós somos natureza (mas disso elas sabem muito mais do que nós) sigamos sem o automatismo da ação, de mãos dadas com a pesquisa e estudo teórico que nos sustenta, buscando o frescor da infância e da docência com os pés descalços no chão.

Abraços.

Primavera

Sigamos, Primavera. Agradeço por sua parceira neste processo de pesquisa.

Por último, já bem mais recente, a carta enviada a Lótus, uma escrita desabafo sem palavras certas para respostas. Apenas palavras lançadas ao ar...

Querida Lótus,
Como está você? Espero que esteja bem!

Sabe, muita coisa aconteceu desde a nossa última carta - algumas tão boas, outras devastadoras. Sobreviver em meio a tudo isso não foi fácil, me desorganizou por completo. Assim como o homem não se banha duas vezes no mesmo rio, meu eu de hoje também não é o mesmo daquele de meses atrás.

E que bom, não é?

Que bom que o tempo se faz presente e com o seu agir transforma as pessoas e os espaços. Em minhas leituras de Walter Kohan fiquei muito impactada pela perspectiva do tempo aión. Segundo o autor, aión é o tempo do agora, do presente, das experiências vividas e sentidas de corpo inteiro. Obviamente, este é o tempo das crianças e nós conseguimos perceber isso em nosso cotidiano. Percebemos porque estamos dispostos a ouvi-los, a conhecê-los, a partilhar com cada um deles. Embora a rotina da maior parte das escolas já tenha se ajustado a um modelo cronológico de reger a vida, cada criança está ali disposta a subverter a lógica para viver o hoje, o aqui e o agora.

Nós, os adultos tão sabidos de coisa alguma, deveríamos aprender que só temos isso: o hoje, o aqui e o agora. Quem sabe assim poderíamos olhar o céu com mais calma e ter mais verdade em nossas relações.

Será que faz sentido, Lótus?

Pensar escolas e práticas cotidianas pautadas no hoje, no aqui e no agora.

Pra mim, faz sentido.

Um abraço com brisa de verão,

Bia

3.2.1 Análises sobre o processo de troca de cartas

Após a leitura de todas as cartas na íntegra, torna-se possível uma análise mais ampliada dos aspectos apresentados nas narrativas. Observamos que ao longo

do período da troca de cartas – equivalente ao ano de 2023, após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética (CEP) – reflexões foram provocadas e questionamentos foram propostos, de modo que o canal de diálogo entre a pesquisadora e as docentes se mantivesse constantemente aberto e fluido, ainda que os entraves do dia a dia. É possível perceber a criação de laços ao longo do percurso, de carinho, respeito e também de parceria, pois as professoras compreendiam que eram parte de uma pesquisa e estavam felizes por fazê-lo. Foram temas presentes ao longo do processo de troca de cartas o brincar, o uso dos espaços externos, a relação com as famílias, a importância da arte e da escuta atenta aos desejos das crianças.

Me pareceu muito intrigante os registros iniciados com um pedido de desculpas pelo tempo de resposta.

Dessa vez escrevo já me desculpando pela demora na resposta, mas com dias bastante corridos e desafiadores, preferi esperar até conseguir depositar aqui meu melhor tempo, com dedicação e qualidade para honrar a nós duas. Lótus

Primeiramente quero pedir desculpa pela demora em responder, acredito que as demandas femininas, de mãe, trabalhadora, estudante, “irmãe”, pesquisadora e esposa, demandem de tarefas que nos sobrecarregam, deixando coisas importantes, como responder sua carta, perdida em nossas tarefas cotidianas. Primavera

Espero que esteja bem, já inicio a carta pedindo desculpas pela demora da minha resposta, as semanas de agosto foram corridas tanto no trabalho como na vida pessoal, tenho a mesma sensação de que passou muito rápido, então, vamos iniciar... Flor de Íris

Sempre que enviava uma nova carta, deixava claro que a pessoa deveria responder no seu tempo, sem pressa, de forma que a mensagem de fato fosse significativa, fruto de uma reflexão sobre os questionamentos lançados. Embora estivesse certo dentro de mim, em todas as situações me senti profundamente ansiosa aguardando a carta-resposta. Sentia, dia após dia, a urgência do passar do tempo, afinal, eu também possuía prazos e nem sempre estes estavam alinhados aos encontros e desencontros que essa etapa da pesquisa vivenciou.

Primavera justifica a questão devido “às demandas femininas de mãe, trabalhadora, estudante, ‘irmã’, pesquisadora e esposa”. O feminino é atravessado pelas questões que envolvem o cuidado e as tarefas domésticas, consumindo ainda mais do pouco tempo livre que resta às mulheres. Em pesquisa recente do IBGE publicada no Dia Internacional das Mulheres, descobrimos o óbvio: mulheres dedicam o dobro do tempo que os homens às tarefas da casa¹⁷.

É evidente que nenhuma das professoras me deve pedido de desculpas, pois sou também vítima das mesmas mazelas vividas por elas, também me sinto extremamente sobrecarregada pela multiplicidade de papéis que preciso assumir diariamente. A culpa é um substantivo feminino que a maioria de nós se sente obrigada a sentir, especialmente quando configuradas na condição feminina de imagem tridimensional – mãe, esposa e mulher (Moruzzi, 2022).

As cartas evidenciam uma concepção de criança, de infância e de trabalho dentro da educação infantil, alinhadas aos ideais da liberdade, do respeito e da alegria.

Eu sou a professora que acredita no brincar livre e como livre entendo também os espaços, para além dos materiais e contextos oferecidos. Talvez por entender que a Educação DEVE ser emancipadora para mim sempre fez sentido que as crianças brincassem com água, barro, descalças (sentindo as sensações que nós adultos lembramos com muito afeto, justamente por terem nos atravessado) que escalassem desafiando seus corpos, seus medos ou que investigassem as miudezas “de fora” que sempre chamavam mais a atenção que as “atividades pedagógicas” de dentro. Lótus

Eu fui convencida pela minha própria consciência de que as crianças precisavam ter por perto quem as enxergasse, quem as salvasse da frustração que os adultos projetam nelas. E quase sem perceber eu me tornei professora. No meu primeiro HTPC eu constatei constrangida que eu era a única professora que não tinha feito balé na infância, e nem brincado de dar aula às minhas bonecas. Mal sabia eu, que as crianças me salvariam de sobreviver todos os

¹⁷ “Mulheres dedicam quase o dobro de tempo com tarefas domésticas do que homens”. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2024/03/6815408-mulheres-gastam-o-dobro-de-tempo-com-tarefas-domesticas-do-que-homens.html> Acesso em: 15 mar. 2024.

dias num mundo hostil e acolheriam, em terra fértil, todas as sementes que lancei. Geada

Flor de Íris nos aponta a necessidade da “*construção de uma concepção da infância que olha a criança como a autora de suas ações*” e Lótus evoca a importância de uma educação emancipadora pela qual enxergamos uma postura radical que coloca a criança como sujeito, protagonista de suas ações e de seu conhecimento, sendo a professora a responsável por proporcionar experiências e questionamentos, instigando as crianças. Concordamos com Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 10) ao pensar que

Nesta perspectiva, cabe aos adultos (família e professoras) não simplesmente satisfazer ou responder as perguntas, mas favorecer para que as crianças descubram as diferentes e variadas respostas e, mais importante ainda, favorecer para que indaguem a si mesmas e para que construam questões relevantes.

Também é presente na escrita das cartas memórias da infância vividas com a natureza.

Gosto de visitar minhas memórias da infância, eu brincava bastante, me divertia, era prazeroso, o contato com a natureza teve um papel primordial em minha vida que reverbera até hoje enquanto educadora, está mais forte do que nunca. Flor de Íris.

Muito disso tudo, está relacionado com a minha infância em contato com a natureza. E a curiosidade das crianças realimentam o meu gostar, rememoro e vivo a infância junto com as minhas crianças, mesmo que dentro do espaço institucionalizado, de uma arquitetura nem sempre convidativa, e nem sempre com todas as árvores que gostaríamos de abraçar e ser abraçadas. Primavera

Ao lembrar nossas vivências com a natureza, somos invadidos por uma sensação de deleite e de bem-estar. Quando aprendemos a amar a vida, somos capazes de ensinar o mesmo (Freire, 2021), sendo então um desejo verdadeiro de proporcionar experiências parecidas às crianças. É preciso estar com o corpo sensível a estas questões para levá-las ao cotidiano das escolas da infância. Vellozo (2022) discorre em sua pesquisa que a relação com a natureza deve ser estabelecida entre os profissionais, professoras, para que possa então fazer sentido dentro das escolas. É preciso que todos os seres humanos re-estabeleçam sua relação com a natureza para que ela possa ser ensinada às crianças.

Outra característica presente nos escritos é a existência de uma criança em nossos corpos de adulto. Novamente, as memórias e os afetos são parte direta daquilo que nos constitui.

Minhas orelhas verdes continuam intactas aqui (sorrisos)... existe uma criança dentro de mim. Flor de Lótus

Assim, me constituo como professora de educação infantil, ou melhor, crianciera da/na vida! Paulo Freire nos diz que uma das melhores coisas que ele fez “foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim”, seguimos em busca do ser mais!
Girassol

As lembranças da infância nos remetem aos nossos quintais, conforme Coutinho *et al.* (2022, p. 141) pontuam:

Seja um grande quintal da casa ou pequeno, seja a rua da casa ou um terreno próximo, uma praça ou o sítio dos tios ou avós, espaços ao ar livre das escolas - maiores com horta, árvores, barro ou gramado, parques, ou menores somente com uma árvore. Sejam quais forem esses quintais das nossas experiências vividas, é bem possível que importantes memórias nos marquem e façam parte de quem somos hoje.

A arte também foi companheira em muitas cartas. Os poemas de Manoel de Barros estiveram presentes em muitas leituras ao longo do desenvolvimento da pesquisa, trazendo sentido ainda maior aos nossos devaneios e reflexões, alargando o tamanho de nossos quintais. Quando penso na criança que vive dentro de nós, penso em Milton Nascimento e na delícia de segurar a mão do menino todas as vezes em que a bruxa me assombra. Nossas bruxas possuem diferentes faces, mas continuamos sendo salvos pelos meninos e meninas que insistem em morar nos quintais dos nossos corações.

Sobre os espaços, percebe-se pelas descrições dos parques e ambientes externos que o contato com a natureza se dá ainda que por condições pouco favoráveis, mas que são iniciativas muito mais individualizadas das práticas das docentes que por uma política pública ou mesmo por um projeto de escola. Ações individuais que causam questionamentos das famílias, como no caso da brincadeira de lama na escola de Lótus e Flor de Íris, reforçando a necessidade de estabelecer relações também entre as instituições e as famílias, formando-se uma comunidade escolar com valores e ideais comuns em prol dos desejos e alegria das crianças. Conforme Geada nos conta, estar do lado de fora não é novidade, mas ainda assim

demanda conscientização e afirmação de direitos. Deixem que pensem que não estamos fazendo nada do lado de fora. Nós e as crianças sabemos a imensidão do todo que estamos experimentando.

Lótus sugere uma interessante reflexão:

[...] comecei a pensar no porquê de não existir uma pedagogia nossa, infantil, brasileira e que respeite a “sujeira” de aprender na/com a natureza. Lótus.

Ao reler essa passagem, lembro-me do ensaio de Luiz Fernando Conde Sangenis de 2022 em que o autor aborda o que chama de pedagogia macunaímica, bem como Ana Lucia Goulart de Faria o fez em sua tese de doutorado em 1994. Inspirado na obra *Macunaíma*, publicada em 1928 pelo escritor Mário de Andrade, Sangenis sugere uma educação que, assim como o personagem, seja pautada na preguiça – no ócio – na aversão ao capitalismo, numa forma decolonial de existir (Sangenis, 2022).

Daí propormos uma pedagogia macunaímica que se configura contrária aos rumos que o capitalismo vai impondo à escola e à sociedade. Porque de nada adianta determo-nos na denúncia, caso não se consiga mobilizar mulheres e homens inconformados e, por isso, desejosos em lutar por outra educação e novas escolas que correspondam, mais amplamente, aos anseios e às reais necessidades das populações e dos multivariados grupos sociais, étnicos e sexuais. (Sangenis, 2022, p. 17)

Não nos parece bom e honesto atrelar a escola a este projeto injusto e desumano, que gera riqueza para poucos e miséria e infelicidade para a maioria. O que nos resta fazer? Rejeitemo-lo! Contra a escola ocidental capitalista, que transforma o direito à educação em serviço a ser negociado, a pedagogia macunaímica é um salutar antídoto. Façamos “corpo mole”! Porque não é esta a escola e a sociedade que desejamos, nem para nós, nem para nossos filhos. (Sangenis, 2022, p. 28)

Alinhado a um pensamento decolonial, rompido com as tradições do pensamento eurocêntrico, a pedagogia macunaímica não se preocupa em formar o cidadão para o futuro, seu desejo é que meninos e meninas possam desfrutar de seu direito de sujeitos históricos, produtores de cultura.

A ruptura com o processo hegemônico de dominação só se dará quando os povos e as culturas indo-afro-americanas e populares assumirem o seu lugar de sujeitos históricos, políticos, sociais, educacionais e epistêmicos. (Sangenis, 2022, p. 30)

Também podemos assumir como uma pedagogia nossa o conceito apresentado por Ellen de Lima Souza em 2016 e Luiz Rufino Rodrigues Júnior em 2018, apresentado como Pedagogia das Encruzilhadas, a “lógica exúlica” (Souza,

2016, p. 53), a busca uma narrativa-outra a partir da retomada de uma epistemologia negra silenciada, roubada. Ancorado no simbolismo do orixá Exu, Rufino explicita uma pedagogia contra hegemônica, afrocentrada, transgressora.

Para um mundo edificado a partir das obsessões de grandeza e totalidade, produtor de regimes de verdades alicerçados em práticas de injustiças cognitivas/sociais, lança-se a sugestão: desvios, golpes, cruzos, anti-disciplinas, desobediências, feitiços, pragas rogadas, traquinagens, calças arriadas, tombos na ladeira... há uma infinidade de formas possíveis. Lança-se a arte do brincalhão, esculhambam-se as normas, as lógicas, e a destruição emerge como potência para a invenção. Onde emerge a dúvida, Exu está a nos apontar os caminhos para a reinvenção da vida. (Rufino, 2018, p. 81)

É de se imaginar o rebuliço que uma pedagogia exúlica causará ao adentrar os espaços educativos brasileiros: os incômodos morais derivados do ato de citar uma entidade de matriz africana é muito mais escandaloso que rezar o lanchinho que vamos comer...

Ainda pensando em caminhos contra hegemônicos para uma educação brasileira, Joice Coutinho, Priscila Basílio, Maria Marta Cerqueira e Diná Oliveira trazem à roda a ideia de uma pedagogia quintaleira “como forma de resistência e de potência de vida, de encantamento, de conexão, de pluralidade, de presença, de plenitude e de vivacidade.” (Coutinho *et al.*, 2022, p. 135). Como nos ensinou Manoel de Barros e Flor de Íris, nossos quintais são maiores que o mundo, daí então a importância de estarmos lá e não trancafiados em salas de referência. É preciso mergulhar em nossos quintais para que possamos nos reencontrar com nossa essência.

Alinhavando as ideias apresentadas nos parágrafos anteriores, percebemos que já existem pedagogias brasileiras e todas estão embasadas na necessidade de romper com o sistema imposto: quebrar correntes, desviar de padrões, abrir portas e janelas, caminhar pelas encruzilhadas, viver no ócio. Novamente, encontramos em Freire (2021) as palavras que sintetizam o que procuramos: as crianças merecem *ser mais*, merecem o axé, merecem a liberdade dos quintais, dos jardins, de vida plena e abundante.

Embora tenham sido recorrentes apontamentos sobre as questões de gênero e em alguns aspectos da territorialidade, ressaltamos também a não presença de grandes temas de importante relevância, especialmente a questão da raça e da classe. Isto pode ter acontecido por conta do perfil das docentes participantes da pesquisa, como citado anteriormente, todas autodeclaradas brancas e de classe

social média, o que pode refletir na maneira como encaram as práticas pedagógicas cotidianas, não sendo essa uma temática debatida durante a construção das narrativas apresentadas. Não estamos aqui para questionar as condutas de cada uma das professoras, mas para problematizar o não dito – afinal, o silêncio sobre determinado assunto também é um dado (muito) importante.

4 CONSIDERAÇÕES – AMAR E MUDAR AS COISAS É O QUE ME INTERESSA MAIS

“Que nunca morra em nós essa vontade de esverdear encostas, resguardar rios, acolher os pequenos.” - Geada

É chegada a hora de finalizar este processo de pesquisa, reflexão e escrita. No entanto, é evidente e óbvio: o assunto não está esgotado. A pesquisa não se propôs a trazer somente respostas, mas se coloca como propositora de mais questões, reflexões, novas ações na direção do esperar. Procuramos, a partir de objetivos gerais, específicos e dos percursos metodológicos, dar conta da seguinte questão: **existem espaços/possibilidades nas práticas de docentes da educação infantil para experiências verdadeiras com a natureza, para o direito à liberdade e à alegria?**

A multiplicidade de fontes utilizadas permitiu que os dados apresentados fossem compostos de maneira a ampliar a visão sobre a temática. A análise dos documentos traduz a falta de importância que as políticas públicas nacionais dão ao contato das crianças com a natureza, da falta de consenso entre conceitos – ora antropocentros, ora com ideais de integração entre os seres humanos e o meio ambiente; o estado do conhecimento aponta para uma produção científica ainda incipiente, com vasto potencial a ser apreciado, compreendido, pensado. Aqui, estamos colaborando para que este campo seja marcado e ampliado, sob o olhar de uma professora-pesquisadora e outras docentes da educação infantil. As narrativas, por sua vez, tão potentes e vivas, apresentam práticas importantes e transgressoras, mas ainda sim individuais, restritas a determinados locais/espacos/tempos, exceções à regra que ainda permanece sendo a das atividades impressas, as músicas de comando e a precoce escolarização das crianças em idade pré escolar.

Sendo assim, a pergunta da pesquisa pode ser assim respondida: há possibilidades para que docentes proporcionem às crianças experiências verdadeiras com a natureza; no entanto, ainda há muito para que isto se torne, de fato, uma prática cotidiana das escolas das infâncias. Então, como transformar ações individuais em algo mais amplo? Dentre algumas possibilidades, sugere-se a criação de políticas públicas que compreendam a importância e urgência dessa condição, bem como o investimento na formação inicial continuada de professoras/es e educadoras/es para que conheçam e se apropriem da temática, (re)pensando as maneiras de se fazer a educação. É também urgente que se escute o que dizem as crianças – através da fala, do corpo, de suas cem linguagens, de maneira que a construção de um currículo verdejante, respeitoso, antirracista, inclusivo e alegre torne-se realidade.

No livro *A vida não é útil*, Ailton Krenak (2020, p. 44) afirma: “nós podemos habitar este planeta, mas deverá ser de outro jeito.” O jeito proposto, a única possibilidade, é que estejamos alinhados ao que verdadeiramente somos: parte da natureza. Essa consciência da unidade entre todos os seres vivos é urgente, senão as distopias se transformarão em realidade. Há que se ter cuidado para enxergarmos o perigo de romantizar a natureza, transformando-a em algo fetichizado, artificial, de posse de uma determinada classe social (Castelli, 2018).

Perdemos grande parte de nossa humanidade ao longo do passar dos séculos. Somos convidados por Paulo Freire a *ser mais*, a plantar nossos pés em nossa humanidade e estabelecer relações fraternas entre nossos semelhantes e também aos demais seres – humanos ou não – que nos rodeiam. Já sangramos demais: há tanta guerra e tanta morte espalhada pelo mundo que fica difícil contemplar dias mais leves, mas eles são possíveis porque somos teimosos e os faremos existir.

Com o planeta em colapso, precisamos reorganizar e subverter a lógica presente imediatamente: descolonizar os corpos, os pensamentos, os gostos. Problematizar o automatismo das ações e romper com os processos que somente trazem dor e sofrimento, afinal, sabemos quem serão atingidos primeiro: crianças pequenas, pobres, os povos ribeirinhos, nativos indígenas, os quilombolas – a não humanidade descrita por Krenak (2020), já por séculos massacrados, alvos de

extermínio. Caetano já ensinou: “gente é pra brilhar, não pra morrer de fome”¹⁸ e estamos com ele nessa afirmação. Temos urgência no cuidado e na preservação da vida dos que já estão aqui e das futuras gerações.

Em ensaio escrito no livro *O sistema e o antissistema*, Helena Silvestre traz questionamentos sobre o relógio do apocalipse: estamos preparados para reverter o fim do mundo? “Somos capazes dessa ousadia? Somos capazes de lutar por uma sociedade em que os sábios são fúteis, já que tudo o que vive tem sabedoria à sua maneira?” (Silvestre, 2021, p. 55). Teremos coragem e ousadia para recalcular a rota direcionada ao fim de tudo?

É bem verdade que caminhar com aqueles e aquelas que caminham mais lentamente seja o único modo de escapar deste beco sem saída. [...] caminhar mais lentamente procura garantir que nenhuma vida fique sozinha ou fique para trás. (Silvestre, 2021, p. 42)

Trata-se de estar, andar, fazer junto daqueles que usam lentes diferentes para compreender o mundo e todas as coisas que dele fazem parte. Nossa esperança está nas crianças e na educação. Quando conhecemos trabalhos como os que as professoras colaboradoras desta pesquisa desenvolvem com as crianças nas unidades de educação infantil, vislumbramos caminhos possíveis. Não se trata de uma visão romântica, mas da crença naquelas/es que ainda não se contaminaram com a nossa forma esquisita de viver, que mesmo sem saber, estão desafiando o sistema.

É possível e urgente edificar em aliança um projeto realmente antissistema, um projeto que conteste as bases do capitalismo, suas lógicas e suas múltiplas facetas, inclusive a do desenvolvimento, industrial, agroindustrial ou hidroindustrial. (Silvestre, 2021, p. 54).

Acreditamos fortemente nas trocas que precisam acontecer entre as professoras de forma que suas práticas ganhem destaque e se disseminem entre seus pares. O processo de formação continuada deve oportunizar reflexões sobre as práticas realizadas e possibilidades outras para o trabalho no cotidiano dos bebês e crianças. Professoras como Girassol, Lótus, Primavera, Flor de Íris e Geada têm tanto a nos ensinar, mas as redes de ensino das quais fazem parte não se interessam por amplificar suas vozes e disseminar seus saberes. Se é assim, torna-se ainda mais necessário que criemos coletivos de estudo, redes de apoio e de colaboração entre as profissionais da educação para que práticas inspiradoras e

¹⁸ “Gente”, composição de Caetano Veloso. Álbum “Bicho”, 1977. Ouça em: <https://www.youtube.com/watch?v=nrzYbc3rWzc>.

disruptivas – macunaímicas (Faria, 1994; Sangenis, 2022), exúlicas (Souza, 2016; Rufino, 2018), quintaleiras (Coutinho *et al.*, 2022) e verdejantes – transformem-se em realidade. Fica o convite a todas e todos para que façamos um processo de ação, reflexão e ação em direção a uma pedagogia do ser mais, do axé, da contra-hegemonia, da natureza e, principalmente, da felicidade. Em seu livro publicado em 2020 intitulado “*Por que amamos*” Renato Nogueira afirma: “o amor é inerente à natureza humana e está presente em todos nós” (Nogueira, 2020, p. 48). Assim, amar e mudar as coisas é o caminho possível para que sigamos; portanto, amar e mudar as coisas é o que nos interessa mais.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019

AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

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). Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado, 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/38f14d4f-d7d4-4f5e-bfa4-36acf5681ce1>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal. 140 p. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. A história oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. **Revista Ciências Humanas**, v. 4, n. 1, 2011.

BRITO, Beatriz Antunes Fogaça; DOIN, Rafael Romeiro. O direito das crianças à natureza e às vivências de corpo inteiro. In: **Anais do 8º GRUPECI – Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2023, Curitiba. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/grupeci-2023/trabalhos/grupo-de-pesquisas-a-respeito-das-criancas-da-educacao-infantil-e-dos-estudos-da-2?lang=pt-br>. Acesso em: 3 abr. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. Aprendizagem no cotidiano. **Nova Escola**, 1 jan. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/541/a-aprendizagem-no-cotidiano>. Acesso em 20 fev. 2024.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012.

BURGOS, Rosalina. Espaços públicos e o direito à cidade: contribuições teórico-conceituais a partir de estudos sobre o uso de parques urbanos em contextos de segregação espacial nas cidades de São Paulo e Sorocaba. **Revista Cidades**, vol. 12, n. 15, p. 105-140, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/article/view/11958/7663>. Acesso em: 23 mar. 2024

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo, Editora UNESP, 1999.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012. 103 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/24976890-Cartas-pedagogicas-aprendizados-que-se-entrecruzam-e-se-comunicam-isabela-camini.html>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Tradução Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTELLI, Carolina Machado. Na direção de cidades mais criancieiras: apontamentos sobre bebês, animais e natureza no espaço urbano. In: CHAIGAR, Vania Alves Martins; AZEVEDO, Claudio Tarouco de; LOPES, Ivana Maria Nicola (orgs.). **A cidade, as crianças e os animais**. Curitiba: Appris, 2018.

CASTELLI, Carolina Machado. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos.** Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS. 305 p. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.p. 19-49.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COHEN, Marcel. Resumo da história da escrita. **Revista de História**, v. 40, n. 81, p. 137-151, 1970.

COUTINHO, Joice Carvalho; BASÍLIO, Priscila de Melo; CERQUEIRA, Maria Marta de Andrade; OLIVEIRA, Diná Tereza Ramos de . Educação infantil e afeto: tecendo os fios, desatando nós, construindo ideias, desemparedando a vida e as infâncias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 1, p. 134-147, 2022.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DE ASSIS, Simone Gonçalves; DE SOUZA, Edinilsa Ramos (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

DOIN, Rafael Romeiro. **O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes.** 2021. 156 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938).** 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Curitiba: Editora Positivo, 2001, 2120 p.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FONSECA, Thiago Brigada. **O livro como objeto de coleção**. Dos monges-copistas ao e-book. Monografia (Graduação em Produção Editorial) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Segunda carta – Não deixe que o medo do difícil paralise você. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997. p. 27-31.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha praxis**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021.

FREITAS, Ana Lúcia de; DA SILVA, Antônio Fernando Gouvêa; DOS SANTOS, Maria Walburga. Dossiê Democracia Participativa e Educação Cidadã: Legados e reinvenção (ou tempos para esperar). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/488>. Acesso em: 9 mar. 2023.

GIL VILLA, Fernando. **O que significa pesquisar?** Exorcismo do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, capitaloceno, plantationoceno, chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom Cultura Científica**, v. 3, n. 5, p. 139-146, 2016.

HOLANDA, Gerda de Souza; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Estratégia da triangulação: uma incursão conceitual. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 1150-1166, dez. 2020. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8129>. Acesso em: 3 abr. 2023.

INGOLD, Tim. Humanidade e animalidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 10, p. 39-53, 1995.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, 2000.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022a.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022b.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.p. 51-65.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr., n. 19, p. 20-28, 2002.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>.

Acesso em: 15 abr. 2023

LIMA, Izenildes Bernardina de. **A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LIMA, Izenildes Bernardina de. **A criança e a natureza: experiências educativas em áreas verdes como caminhos humanizadores**. Curitiba: Appris, 2020.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro**. 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Temas emergentes em estudos do e no corpo no curso de Pedagogia. **Contrapontos**, v. 20, n. 2, p. 289-311, 2020.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. Tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof. São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARRAS, Stelio. Virada animal, virada humana: outro pacto. **Scientiae studia**, v. 12, p. 215-260, 2014.

MAROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MARTINS, Maria Aparecida Ruiz. **Sentidos atribuídos às relações formativas no âmbito do programa professor aprendiz**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

MORUZZI, Andrea Braga. As crianças, a(s) infância(s) e as instituições – noções introdutórias para a formação de professoras da Educação Infantil. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria (orgs.). **Educação Infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 57-72.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; FREITAS, Ana Lúcia Souza de; BATISTA, Raquel Aparecida; BRITO, Solange Aparecida da Silva. A potencialidade da escrita de Cartas Pedagógicas na disciplina didática em tempos de pandemia covid-19: do legado freireano à documentação narrativa para a pesquisa-formação docente. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França (org.). **Narrativas e Formação: diálogos universidade e escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 103-115.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a infância: a lei 10.639/03 numa perspectiva afrocentrada. **REPECULT – Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 3, n. 5, p. 77-92, 2018.

NOGUERA, Renato. Por que amamos: o que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2020.

NUNES, Andriara Nunes; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Antes que o céu caia: Práticas pedagógicas antiespecistas com crianças na escola pública. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 24, n. 2, p. 305-322, 2022.

OLIVEIRA, Carolina Alves Gomes; TIRIBA, Léa. Pandemia, crise de cuidados e democracia: o que aprender com quem cuida da vida? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 36-57, 2020.

ORR, David. Prólogo. In: CAPRA, Fritjof. **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Tradução Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.

PINAZZA, Mônica Appezzato; DOS SANTOS, Maria Walburga. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'dejà vu'? **TEXTURA – Revista de Educação e Letras**, v. 18, n. 36, 2016.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. Editora Peirópolis LTDA, 2016.

RUFINO, Luiz Rufino Rodrigues Junior. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 71–88, 2018. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/31504>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Pedagogia macunaímica: inspirações modernistas para pensar a escola e o Brasil contemporâneo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 1, p. 14-33, 2022.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, v. 31, p. 129-153, 2015.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

SILVESTRE, Helena. Alianças antissistema: varrer as ruínas e adiar o fim do mundo. In: KRENAK, Ailton; DE SOUZA SANTOS, Boaventura; SILVESTRE, Helena. **O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

SOUZA, Ellen de Lima. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. 2016. 179f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 8, nº 16, jul./dez. 2016.

SOUZA, Micheli Silveira de. **Empoderamento feminino e cartas pedagógicas: processos e aprendizagens de mulheres educadoras populares**. 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, 2022.

STOPPA, Tatiana; VIOTTO, Thaís Boonem. Antropocentrismo x biocentrismo: um embate importante. **Revista Brasileira de Direito Animal**, v. 9, n. 17, 2014.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza**: um estudo em uma escola municipal. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio. Rio de Janeiro, 125 p. 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. Um estudo da percepção. Atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: EDUEL, 2012.

VELLOZO, Letícia Munhoz. **A natureza e a criança**: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos, 2022.

VIANNA, Luiz Fernando de Novaes. Antropoceno e o COVID-19: Uma era de integração ou de controle da Natureza? **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, v. 8, n. 1, 2020.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 75-76.

WILSON, Edward O. **Biophilia**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

6 APÊNDICES

6.1 APÊNDICE – 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

“NATUREZA E COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DOCENTES E CARTAS PEDAGÓGICAS”

CONVITE

Eu, BEATRIZ ANTUNES FOGAÇA BRITO, estudante de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar *campus* Sorocaba, o (a) CONVIDO a participar da pesquisa “NATUREZA E COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DOCENTES E CARTAS PEDAGÓGICAS” orientada pela Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos.

As cartas pedagógicas que iremos trocar se destinam a criar narrativas e coletar informações de docentes de Educação Infantil das redes públicas municipais. Nesta pesquisa procuraremos investigar possíveis relações entre natureza e práticas educativas na Educação Infantil e como elas acontecem a partir do olhar dos docentes.

A sua participação é fundamental para a realização deste trabalho. Embora toda pesquisa ofereça algum tipo de risco, ao trocar as cartas e criar as narrativas tomaremos todos os cuidados para não causar constrangimentos na participação e lembrando que se você, participante, sentir algum desconforto poderá sem prejuízo de qualquer espécie interromper sua participação a qualquer momento ou escolher responder ou não às proposições da pesquisadora. Todas as cartas estarão registradas pela pesquisadora em arquivo. Depois da transcrição e da seleção dos materiais, o texto será apresentado para você para verificação e validação das informações fornecidas. A organização desses materiais é de total responsabilidade da pesquisadora de acordo com a permissão dos envolvidos na pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Infantil, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho com crianças e sua relação com a natureza.

A urgência das discussões sobre a relação dos homens com a natureza impacta diretamente sobre as infâncias contemporâneas; quanto a isso, é indiscutível a contribuição dessa pesquisa no âmbito social. Discutir a natureza a partir da narrativa dos docentes possibilita contribuições significativas daqueles que vivenciam a realidade do chão da escola, aliadas ao conhecimento produzido na academia, em uma somatória de forças que visam a construção de um conhecimento mais humanizado e democrático entre aqueles que pesquisam; deste

modo, evidencia-se a partir daquilo que chama de “uma nova forma de fazer ciência” a contribuição científica deste estudo.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por ela. A qualquer momento pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para registro dos relatos escritos. Todo o conteúdo será apresentado a você para a validação das informações.

É importante esclarecer que o participante da pesquisa tem direito à indenização em caso de danos decorrentes da pesquisa, amparados pelas leis nº 10.406 de 2002, sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil) do Código Civil Brasileiro.

Em vista disso, solicitamos sua autorização, para que suas cartas, imagens, narrativas, resposta às questões propostas façam parte da pesquisa e publicação dos resultados gerais obtidos. Sua participação neste estudo é voluntária e seu nome permanecerá em anonimato, sendo garantido o mais rigoroso sigilo através da omissão de quaisquer informações relativas à sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Destaco que assumimos o compromisso de colocar à disposição os resultados da pesquisa. Desde já agradecemos sua valiosa colaboração.

Os dados coletados serão armazenados de maneira segura pela pesquisadora, de modo que não sofram nenhuma interferência ou risco. Para isso não serão utilizadas “nuvens” e nenhum outro dispositivo passível de invasão, sendo então um armazenamento seguro para as informações aqui levantadas. Serão apagados todo e qualquer registro em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Pesquisador Responsável: Beatriz Antunes Fogaça Brito
Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXX, Sorocaba/SP
Contato: antunesfogaça93@gmail.com

(Nome do participante; RG; assinatura)

6.2 APÊNDICE 2 – CARTA-CONVITE

Sorocaba, 26 de janeiro de 2023

Querida professora. Espero encontrá-la bem!

Em abril de 2021 você se inscreveu para o curso de extensão “Práticas Educativas, Natureza e Infâncias” organizado pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar campus Sorocaba. À época foram realizados cinco encontros síncronos, via Google Meet, de muitas trocas e importantes diálogos que nos provocaram à reflexão acerca das temáticas que envolviam a natureza, o meio ambiente, o brincar, a educação de bebês e crianças, entre outras perspectivas. Foi a partir da lista de inscrição deste curso que tive acesso ao seu correio eletrônico e, através dele, lhe escrevo este convite.

Antes de mais nada, gostaria de me apresentar a você. Me chamo Beatriz Antunes Fogaça Brito e também sou professora de crianças. Pedagoga e especialista em Ludopedagogia, hoje curso o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da UFSCar. Meu objetivo de estudo é investigar possíveis relações entre natureza e práticas educativas na Educação Infantil e como elas acontecem a partir da troca de cartas pedagógicas com docentes desta etapa de ensino. Justamente por isso, desse meu interesse em saber como trabalham com a natureza as professoras de crianças pequenas, é que lhe escrevo. Meu desejo é que possamos nos conhecer melhor para que eu possa, então, ter a oportunidade de conhecer também a sua prática cotidiana com as crianças, envolvendo a natureza, a partir de seus relatos escritos.

Sei que a rotina exaustiva à qual estamos submetidas, as duplas e triplas jornadas que compõem a vida feminina não são facilitadoras de propostas como a que estou fazendo. No entanto, gostaria muito que nossas conversas fossem a oportunidade de um (re)visitar de suas práticas e vivências, uma retomada de suas experiências, de lembranças, para que assim a oportunidade de agir, refletir, agir seja constante em nosso dia a dia. Compreendo e respeito totalmente seu direito em não querer participar e antecipo minha gratidão caso deseje embarcar nessa jornada.

Aceita se corresponder comigo?

Aguardo ansiosamente pela sua resposta.

Com carinho e um abraço de céu azul,
Bia Fogaça.