UNIVERSIDADE POSITIVO

HANNYNI MYRELLA KAMILA MESQUITA AUGUSTINHAK NEU

LÁ FORA COM AS CRIANÇAS:

a Educação ao Ar Livre como estratégia para a Educação Ambiental

CURITIBA

2024

HANNYNI MYRELLA KAMILA MESQUITA AUGUSTINHAK NEU

LÁ FORA COM AS CRIANÇAS:

a Educação ao Ar Livre como estratégia para a Educação Ambiental

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Gestão Ambiental, Universidade Positivo.

Linha de pesquisa: Planejamento, conservação e desenvolvimento socioambiental.
Projeto Associado: Planejamento e implantação de propostas de Educação Ambiental.

Orientador(a): Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn

CURITIBA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N477 Neu, Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak.

Lá fora com as crianças: a educação ao ar livre como estratégia para a educação ambiental / Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu; orientador Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn. — Curitiba: Universidade Positivo, 2024.
137 p. ; il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn.
Dissertação (Mestrado) em Gestão Ambiental – Universidade Positivo, 2024.

1. Gestão ambiental. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação ambiental. 4. Educação infantil. 5. Educação ao ar livre. I. Michaliszyn, Mario Sergio. II. Título.

CDU 577.4:371

Dedico esta dissertação ao Thomas, meu filho, minha maior inspiração, razão para acreditar em um mundo melhor e a todas as crianças que merecem um futuro mais justo. Cada palavra aqui é movida pelo sonho e pela esperança de fazer a diferença.

AGRADECIMENTOS

À Deus, dono da vida, por me fortalecer, amparar e guiar meus passos ao longo desta jornada. Sua presença em minha vida é a base que me sustentou nos momentos mais desafiadores e que me levará a novas histórias.

Ao meu marido Enok, meu incentivador. Por ser a força diária que me apoiou a prosseguir e concluir esta pesquisa com dedicação e esperança.

Ao meu filho Thomas, minha inspiração. Ele me impulsiona a acreditar em um mundo melhor e me fez persistir em cada etapa deste caminho. É também por ele que esta pesquisa existe.

À minha família, que sempre esteve presente, admirando e apoiando meus passos e minhas conquistas, e aos amigos e colegas que compartilharam comigo esta trajetória.

Ao meu orientador, professor Mário, cuja orientação e apoio foram fundamentais. Sempre confiante, guiando-me, não apenas na pesquisa, mas na busca de excelência.

Ao Grupo Positivo e ao Centro de Inovação Pedagógica Pesquisa e Desenvolvimento dos colégios do Grupo Positivo que me apoiaram e incentivaram diariamente.

Aos educadores participantes da pesquisa, pela generosidade em compartilhar suas experiências e práticas.

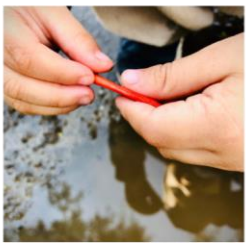
A todas as crianças que me inspiraram e deram sentido a este trabalho. Vocês são a razão e a motivação para que eu busque sempre transformar a educação em um caminho de descoberta, respeito e conexão com o mundo.

“Se tem pergunta, tem pensamento”.

Walter Kohan

PRÓLOGO

Minha vida é marcada pelo poder transformador da educação. Pedagoga, há 20 anos atuo na educação, percorrendo diferentes áreas, faixas etárias, ensino público e privado, escolhi a primeira infância como minha bandeira. Atualmente, sou coordenadora pedagógica e compreendo que a educação é, sem dúvida, uma das formas mais belas de acreditar no outro. A docência representa um espaço de criação, curiosidade, questionamento, relação, desconstrução e transformação constantes. Espaço também de luta e desafios.



Sou mãe e, durante a pandemia, vivi o desafio de estar confinada com um lindo bebê de 18 meses, o Thomas. À medida que as restrições diminuíam, começamos a explorar os espaços comuns do condomínio, e eu o vi descobrir um mundo repleto de possibilidades. O espaço do inédito, da pesquisa, do maravilhamento. Cada saída era uma expedição. Uma educação que se fazia na experiência e com o corpo todo: *lá fora*.

Fui atravessada pelo convite que o mundo oferece, especialmente à infância, e percebi o "emparedamento" de nossa vida e, sobretudo, da educação. Mantemos crianças, adolescentes e jovens limitados aos espaços internos de escolas e universidades. Criamos essa separação entre o que acontece “dentro” e o que acontece “fora”. Mas como desejar um mundo melhor se lhes tiramos a chance de experimentar a vida de forma mais complexa, percebendo seus ciclos, desafios e possibilidades?

Também trago um poema que nasceu de uma proposta etnográfica (fora das paredes da universidade), na disciplina de Análise Qualitativa do Programa de Gestão Ambiental. A experiência de ir a campo em um contexto diverso não apenas permitiu ampliar o olhar, mas nos provocou a ver… ver as pessoas, as relações, os contextos, ver a nós mesmos, nossos julgamentos e sentimentos. Foi então, entre estudos, conversas, fotografias e sensibilizada com tantas pessoas em situação de vulnerabilidade social, que nasceu o poema "Passos e Descompassos":

Passos e descompassos

Sob os meus pés, inúmeros caminhos se estendem...
Sobre os meus pés, brotam esperanças que nunca findam...
Nossa vida, ritmada pelos passos e descompassos,
entrelaçam histórias.

Pegadas sutis e desiguais, em que alguns dançam com
leveza e outros lutam para encontrar a harmonia.
Onde alguns veem o espaço como jornada.
Para outros, é o destino.
(Hannyni Mesquita, 2023)

Para além de técnica e conceitos, a proposta mostrou que a educação pode ser aberta ao mundo, rica em aprendizagens nas mais diversas dimensões, corroborando com esta pesquisa.

Assim, seja pela caminhada na educação, pelas experiências familiares ou por outras vivências, percebi a necessidade de abordar a educação ao ar livre… o quanto o mundo nos convida a viver, pensar e agir. E como essa educação pode ser uma importante estratégia para a Educação Ambiental, que é uma ferramenta da Gestão Ambiental, permitindo uma educação que traga sentido ao modo como nos relacionamos com o planeta, com o outro e conosco mesmos, proporcionando uma formação que conecte as pessoas ao mundo. E a si mesmas.

Assim, como apresentado no poema, sigo... nos passos e descompassos da vida: como educadora, pedagoga, coordenadora, docente do PED Brasil, especialista em ensino bilíngue e em gestão educacional, mas principalmente curiosa, inquieta, pesquisadora e esperançosa em conhecer e contribuir para uma educação de qualidade e com equidade nas infâncias.

Hoje, mais histórias compõem minha caminhada, e sou grata a todos que já estiveram e que estão comigo.

Sou apaixonada por aprender e ensinar. Sonho com muitos mundos possíveis. Inclusive, com este que vivo agora.

RESUMO

A Educação Ambiental surge como resposta à urgência e à necessidade de uma mobilização em prol de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável, promovendo a articulação entre diferentes esferas sociais que contribuam para esse objetivo. Historicamente, a relevância dessa pauta é evidente e, atualmente, há uma vasta literatura que aponta os benefícios da educação ao ar livre para o desenvolvimento humano. No entanto, poucas são as pesquisas que abordam essa proposta dentro dos espaços escolares na primeira infância. Nesse cenário, esta pesquisa busca investigar as estratégias pedagógicas ao ar livre realizadas em escolas de Educação Infantil, analisando como essas práticas auxiliam na implementação da Educação Ambiental. Para isso, adotou-se uma metodologia qualitativa de caráter descritivo, com estratégias como análise documental, observação direta e aplicação de questionários com educadores que atuam com crianças de 3 a 6 anos em oito escolas da cidade de Curitiba/ PR. A análise dos dados, conduzida segundo a técnica de análise de conteúdo de Bardin, revelou que práticas educativas que promovem uma Educação Ambiental crítica, holística e participativa são aquelas que abrem espaço para a formulação de perguntas e teorias pelas crianças, abordam as múltiplas linguagens e concebem o ambiente como outro educador. Os resultados evidenciam que essas práticas pedagógicas ao ar livre não apenas fortalecem a Educação Ambiental, mas também qualificam a experiência humana, promovendo aprendizagens significativas e ampliando o repertório infantil. Ao proporcionar interações ricas e diversificadas, essas experiências favorecem o desenvolvimento integral das crianças, atendendo aos princípios da ODS 4 (Educação de Qualidade). Dessa forma, a pesquisa demonstra que propostas intencionais e planejadas, que utilizam o espaço externo como contexto educativo estão alinhadas aos princípios da EA, contribuindo diretamente para a construção de uma educação alinhada aos princípios do desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Educação Ambiental. Educação Infantil. Educação ao ar livre.

ABSTRACT

Environmental Education emerges as a response to the urgency and necessity of mobilizing education aimed at sustainable development, promoting the articulation between different social spheres that contribute to this goal. Historically, the relevance of this issue is evident, and currently, there is a vast literature pointing to the benefits of outdoor education for human development. However, few studies address this approach within school settings for early childhood. In this context, this research aims to investigate outdoor pedagogical strategies implemented in early childhood education schools, analyzing how these practices assist in the implementation of Environmental Education. For this purpose, a qualitative descriptive methodology was adopted, with strategies such as document analysis, direct observation, and questionnaires with teachers working with children aged 3 to 6 years in eight schools in the city of Curitiba, Paraná. Data analysis, conducted according to Bardin's content analysis technique, revealed that educational practices promoting critical, holistic, and participatory Environmental Education are those that create space for children to formulate questions and theories, address multiple languages, and conceive the environment as another educator. The results show that these outdoor pedagogical practices not only strengthen Environmental Education but also enhance the human experience, promoting meaningful learning and expanding children's repertoire. By providing rich and diverse interactions, these experiences favor the integral development of children, meeting the principles of SDG 4 (Quality Education). Thus, the research demonstrates that intentional and planned proposals that use the outdoor space as an educational context are aligned with the principles of Environmental Education, directly contributing to the construction of education aligned with the principles of sustainable development.

Keywords: Pedagogical practices. Environmental education. Child education. Outdoor education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky) …….....46
Figura 2 - Taxa de Retorno do Investimento em Capital Humano (Heckman, 2006).……..……..…..…….....50
Figura 3 - Formação de novas sinapses …….....52
Figura 4 - O arranjo curricular no contexto da BNCC-EI …….....54
Figura 5 - Questões podem enriquecer a experiência na área externa ……....68
Figura 6 - Fluxograma da busca nas três bases de dados científicos ……....…73
Figura 7 - Diagrama de agrupamento de temas dos artigos ……..…74
Figura 8 - Localização das instituições participantes …….…….....….... 81
Figura 9 - Parâmetros de organização das estratégias ao ar livre para a Educação Ambiental ...……..…….……...……...… 85
Figura 10 - Características de boas estratégias pedagógicas ao ar livre para a Educação Ambiental.…….……..…… 86
Figura 11 - Propostas envolvendo a linguagem gráfica: desenho ……..…… 91
Figura 12 - Organização prévia dos ambientes ……...…… 94
Figura 13 - Conceito de prefiguração dos espaços ……...…… 95
Figura 14 - Prefiguração dos espaços ……...……...…… 95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Correntes - Educação Ambiental ……. 40
Quadro 2 - Comparação quanto à abordagem dos Temas Transversais nos PCNs, DCNs e BNC ...……..……..... 41
Quadro 3 - Principais janelas de oportunidades ……..…….. 51
Quadro 4 - Propostas ao ar livre na Educação Infantil ……. 61
Quadro 5 - Quadro da busca nas três bases de dados científicos ……. 73
Quadro 6 - Caracterização dos participantes ……..…… 77
Quadro 7 - Categorias, unidades de registro e unidades de contexto ……..... 78

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI - Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil
DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
EA - Educação Ambiental
EI - Educação Infantil
IEI - Instituições de Educação Infantil
IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NCPI - Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância
NDP - Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR - Nível de Desenvolvimento Real
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental
PZ - Projeto Zero
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 29
2 REVISÃO DE LITERATURA 34
2.1 Relação indivíduo-sociedade, natureza e relações sociais 34
2.1.1 A construção das relações indivíduo-natureza ao longo da história e a necessidade de ações sustentáveis 34
2.1.2 Desenvolvimento Sustentável 36
2.2 A Educação Ambiental 38
2.2.1 Diálogos com a BNCC 41
2.2.2 A função da escola e as pedagogias participativas para uma Educação Ambiental crítica 44
2.3 Educação Infantil 48
2.3.1 A educação na primeira infância 50
2.3.2 Organização curricular na Educação Infantil 53
2.4 Educação ao Ar Livre como estratégia para a Educação Ambiental 60
2.4.1 A qualidade da experiência ao livre na Educação Infantil para a Educação Ambiental 65
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 73
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 81
4.1 Caracterização das escolas investigadas 81
4. 2 Abordagens e estratégias para a Educação Ambiental na Educação Infantil 84
4.3 Espaços de perguntas, teorias e escuta das crianças 88
4.4 Muitas Linguagens, uma só criança 91
4.5 Os *inéditos* que acontecem em um espaço potente 96
4.6 Intencionalidade Pedagógica 100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 104
REFERÊNCIAS 107
APÊNDICE A - MODELO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA 119
APÊNDICE B - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA - VERSÃO ASSINADA 120
APÊNDICE C - MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR 121
APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - VERSÃO ASSINADA 122
APÊNDICE E - MODELO DE TERMO DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO 123
APÊNDICE F - TERMO DE ACEITE DAS INSTITUIÇÕES - VERSÕES ASSINADAS 124

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 129
APÊNDICE H – DECLARAÇÃO DE ACEITE DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 131
APÊNDICE I - MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO 132
APÊNDICE J - TERMO DE COMPROMISSO 133
APÊNDICE K - MODELO DO TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE DE DADOS 134
APÊNDICE L - TERMOS DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE DE DADOS ASSINADOS 135
APÊNDICE M - QUESTIONÁRIO 137

1 INTRODUÇÃO

A pauta ambiental surge como uma resposta às consequências da exploração predatória dos recursos naturais pela humanidade ao longo da história (Thomas, 1996). Dada a complexidade desse tema, é essencial abordá-lo desde os primeiros anos de vida, pois trata-se de um período crucial para o desenvolvimento da alfabetização ambiental (Pramling Samuelsson; Kaga, 2008).

Diversos estudos destacam a importância do contato com a natureza e seus benefícios, evidenciando, em sua maioria, os efeitos positivos da exposição a áreas verdes para a saúde humana (Caoimhe Twohig-Bennett, 2018). Esses estudos demonstram, por exemplo, os impactos benéficos do 'tempo verde' na saúde mental e na promoção de efeitos psicológicos, constituindo uma área crescente de investigação científica (Reyes-Riveros et al., 2021).

Outros autores ampliam essa discussão ao enfatizar a importância de melhorar a qualidade dos espaços verdes nos bairros como apoio ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e à saúde infantil (Putra *et al*., 2022). Alguns estudos indicam a relevância da exposição à natureza para o desenvolvimento das funções executivas e, em particular, da atenção (Stevenson, 2018; Sánchez-Pérez, 2023). Além disso, pesquisas associam essa conexão a comportamentos mais sustentáveis, mostrando que a qualidade dos espaços verdes está positivamente relacionada ao comportamento pró-social infantil (Putra *et al*., 2020; Tetsuro; Shinya; Koun, 2018). Essas descobertas dialogam com Tiriba (2010), que defende a necessidade crescente de reconectar as crianças com a natureza em uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Já existem estratégias didáticas relacionadas à Educação Ambiental (EA), incluindo propostas de tempo na natureza, brincadeiras e movimento, artes, conexão familiar e pessoal (Ardoin; Bower, 2020), oficinas extracurriculares, ações de redução de desperdícios e reciclagem, rodas de conversa sobre o meio ambiente, projetos para resolução de problemas locais, jardins e hortas (UNESCO, 2012), entre outros. Entretanto, apesar da diversidade de estratégias, ainda são escassas as pesquisas na área da Educação Infantil que aprofundam a temática da EA de forma intencional, integrando as propostas e experiências educacionais ao ar livre.

Além disso, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) estabelece

que a temática deve ser abordada em todos os níveis da educação. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI) não fornecem orientações sobre essa temática.

Por meio deste trabalho, pretende-se investigar quais são as estratégias pedagógicas ao ar livre que mais contribuem na implementação da EA em escolas de Educação Infantil, explorando de que maneira a EA e a interação das crianças com o ambiente, entre elas e com os adultos, podem transformar a forma como percebemos o aprendizado, desafiando a tradicional separação entre o espaço escolar e o mundo exterior na formação cidadã dos sujeitos.

A pesquisa estrutura sua revisão literária em quatro sessões. A primeira seção deste estudo explora a relação entre o indivíduo, a sociedade e a natureza, analisando a história desde a Idade Medieval, com base nas concepções de Thomas (1996), Henrique (2009), Andrade (2019) e Capra (2006), destacando a complexidade das interações entre o ser humano e o mundo natural, além das implicações nas dinâmicas sociais contemporâneas.

Historicamente, essa relação conferiu ao ser humano uma posição de superioridade, levando à exploração indiscriminada dos recursos naturais, considerados infinitos. Esse cenário motivou a busca por novos caminhos, originando conceitos e teorias de desenvolvimento sustentável (Folador e Taks, 2004; Meadows et al., 1978; Klarin, 2018), essenciais para a compreensão dos problemas ambientais e a busca por um equilíbrio entre desenvolvimento, crescimento econômico, conservação da natureza e qualidade de vida. Trazer essa temática na revisão tem como objetivo contribuir para o entendimento do contexto. Portanto, neste trabalho, o desenvolvimento sustentável apresenta-se como pano de fundo e não categoria de análise.

Na segunda seção, a discussão adentra a esfera educacional por meio da implementação da PNEA. A escola, como espaço social privilegiado, desempenha um papel crucial na formação de indivíduos e na construção de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente, essenciais para a qualidade de vida e a sustentabilidade (Brasil, 1999).

Nesse contexto, a pesquisa aborda concepções sobre EA (Sauvé, 2015; Wrobel, 2015; Dias, 2010), suas macrotendências (Layrargues e Lima, 2004; Wrobel, 2015; Branco et al., 2018), a Política Ambiental (Moura, 2016) e seu desdobramento

nas escolas (Arnaldo; Santana, 2018), ressaltando a necessidade de uma abordagem transversal nos currículos da educação básica.

Desse modo, a escola deve implementar ações que trabalhem a EA de forma prática (Wrobel, 2015), com atenção às coletividades, compreendendo que a percepção ambiental e o pensamento ativo voltado para soluções só são possíveis quando o indivíduo se sente inserido na problemática (Pinheiro e Kohlraush, 2011). E, de acordo com a legislação seu enfoque deve ser humanista, holístico, democrático e participativo (Brasil, 1999), visando ao desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas relações, dialogando com teóricos da área educacional como Freire (1988, 2000), Morin (1986), Dewey (1989) e Chalita (2002).

Portanto, busca-se apresentar o diálogo entre a EA e as pedagogias participativas (Ribeiro, 2023; Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007; Bondioli, 2023), as quais promovem práticas ativas e centradas no sujeito, reconhecendo a importância das relações cotidianas no processo de ensino-aprendizagem de forma coerente com a mesma perspectiva da EA. Nessa discussão, considera-se a influência do ambiente (Ceppi *et al.,* 2013; Rinaldi, 2013) e da mediação do educador (Vygotsky, 1991; Meier e Garcia, 2007) no desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois podem promover uma formação integral e sustentável impactando na EA.

A terceira seção explora a importância da primeira infância e a Educação Infantil (EI) como um período fundamental para o desenvolvimento humano (Heckman, 2006 e 2010; NCPI, 2014; Doherty, 1997), sendo a brincadeira a linguagem que permite à criança conhecer a si mesma e ao mundo (Antônio, 2018), considerando o ambiente um dos fatores para seu bom desenvolvimento social e emocional (Tamblyn et al., 2023) e como as concepções de infância se transformaram ao longo dos anos (Ariès, 2014).

Investir na EI contribui na mudança de mentalidade e comportamento ambiental (Tiriba, 2010; Piorski, 2018; Horn e Barbosa, 2022; Guerra, 2022, 2023; Barbieri, 2021, 2022; Puhakka, 2023) e na promoção do desenvolvimento integral, bem como na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. Isso está em consonância com o arranjo curricular da EI por campos de experiências (Fochi, 2019; Bondioli, 2023), que ainda não orienta claramente o trabalho com a EA na primeira infância (Branco *et al*., 2018; Brasil, 2009 e 2018).

Dentro desse cenário, a quarta seção discorre sobre a Educação ao Ar Livre como uma estratégia para a EA na EI, partindo do princípio de que a aprendizagem ocorre na interação com as pessoas, com o meio em que o indivíduo está inserido e consigo mesmo. A pesquisa propõe que essa educação transcenda o campo teórico e se integre à vida cotidiana, destacando a Educação ao Ar Livre como uma estratégia coerente com essas concepções. Essa abordagem, amplamente concebida como a prática de viver o presente com consciência de futuro, permite compreender o mundo, a identidade e as relações por meio da interação com a natureza (Guerra, 2023).

Essa última seção da revisão literária explora as relações entre o mundo, a natureza e a educação, destacando o papel fundamental da Educação ao Ar Livre na formação integral da criança, além da promoção do bem-estar físico e mental, da conexão com a natureza e do desenvolvimento da consciência ambiental na primeira infância.

Para ampliar sua contribuição sobre a formação ambiental dos sujeitos, enfatiza-se a importância da qualidade da experiência (Dewey, 1989; Westbrook et al., 2010), da integração corpo-mente (Merleau-Ponty, 1999, 2004, 2021), e da interação social na construção do conhecimento e solução de problemas comuns, enriquecida pelas relações entre arte, ciência e natureza para uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Nesse sentido, desenvolveu-se uma pesquisa com uma metodologia qualitativa. A pesquisa é descritiva e adota procedimentos bibliográficos, documentais e de campo. Para isso, realizou-se um estudo de caso em instituições privadas, públicas e sociais que ofertam a Educação Infantil para crianças de 3 a 6 anos na cidade de Curitiba, no Paraná.

Como estratégia de coleta de dados, foram aplicados questionários aos educadores, além de observações diretas envolvendo o cotidiano e as experiências ao ar livre dos docentes com suas turmas. A análise de dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Ressalta-se que a escolha do título “Lá Fora” para esta dissertação não é meramente uma referência ao espaço físico, mas sim uma provocação quanto à forma como entendemos e praticamos a educação.

É fundamental reconhecer que essa visão limitante desconsidera as ricas oportunidades que os espaços externos oferecem. Dessa maneira, ao utilizar o termo “Lá Fora”, propõe-se uma crítica a essa percepção estreita, bem como uma

convocação aos educadores para que explorem e ocupem os ambientes externos. O espaço ao ar livre não deve ser visto como um mero complemento, mas como um recurso valioso que pode enriquecer as intenções metodológicas, didáticas e pedagógicas do educador, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, a escolha da expressão “com as crianças” no título reflete uma posição epistemológica que coloca o educador ao lado dos educandos. Esse posicionamento implica que, ao estar em conjunto com as crianças, o educador não apenas conduz o processo de aprendizagem, mas também participa dele, experimentando um ciclo contínuo de reflexão e adaptação. Ao criar um espaço de colaboração, ele pode escolher e desenvolver métodos que estejam alinhados com seus objetivos e com as necessidades dos discentes, fortalecendo assim a prática educativa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Relação indivíduo-sociedade, natureza e relações sociais

Inicialmente, proporciona-se um panorama abrangente da evolução da relação indivíduo-natureza ao longo da história, revelando influências teológicas, práticas históricas, transformações urbanas e mudanças nas percepções sociais. Para isso, recorre-se a Thomas (1996), Henrique (2009) e Andrade (2019) a fim de contextualizar a complexidade das interações entre o ser humano e o mundo natural e suas implicações nas dinâmicas sociais contemporâneas.

Na busca por novos caminhos, discute-se a partir da contribuição de Folador e Taks (2004), Meadows et al. (1978) e Klarin (2018) os conceitos e teorias do desenvolvimento sustentável e como elas desempenham um papel vital na interpretação dos problemas ambientais e na busca de um “equilíbrio” entre o desenvolvimento, o crescimento econômico, a conservação da natureza e a qualidade de vida. A construção da Agenda 2030 e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável refletem essa evolução e destacam a necessidade urgente de abordar os problemas ambientais, sociais e econômicos de forma integrada.

2.1.1 A construção das relações indivíduo-natureza ao longo da história e a necessidade de ações sustentáveis

A compreensão da relação entre o indivíduo e a natureza ao longo da história é fundamental para contextualizar as transformações nas percepções, valores e práticas que moldam essa interação. No livro "O Homem e o Mundo Natural", de Keith Thomas (1996), o autor traça uma análise profunda dessa evolução, explorando diversos aspectos que influenciaram a dinâmica entre seres humanos e o ambiente natural nos séculos XVI ao XIX.

Inicialmente, as influências religiosas são destacadas como fundamentais na justificação da exploração da natureza em prol da humanidade. A crença na superioridade humana sobre outros seres vivos localizados em uma posição natural que fundamentou a exploração de recursos naturais. Essa visão teológica, contudo,

foi influenciada ainda por práticas de povos não cristãos, evidenciando uma complexidade relacional que extrapola as fronteiras religiosas.

Andrade (2019) organiza essa discussão em três esferas didáticas : religião, ciência e economia. Ele menciona as contribuições de Thomas (1996), revelando a transição da exploração utilitária da natureza para uma valorização estética e espiritual, o que marca uma transformação na percepção social e interação com o meio ambiente.

A desumanização histórica de certos grupos sociais, como pessoas em situação de pobreza, mulheres, populações negras e comunidades de pescadores, é apresentada como base para a implementação de tratamentos cruéis e práticas de exploração, o que destaca as raízes profundas dessa posição social (Thomas, 1996).

Na esfera científica, Andrade (2019) mostra como o indivíduo foi construindo uma relação com a natureza enquanto um objeto de estudo para a produção científica, utilizado como meio para alcançar uma compreensão mais ampla do mundo, constituindo-se em uma relação de apropriação utilitarista da natureza para diferentes fins.

Andrade (2019) menciona as contribuições de Capra e Latour sobre a visão científica dos seres não humanos e suas relações com eles, propondo que esses conhecimentos não sejam restritos aos elementos isolados da "ciência laboratorial", mas visíveis dentro de uma rede complexa de significados para outras dimensões da humanidade. Capra (2006) enfatiza que o ser humano não pode estar acima ou fora da natureza, e que essa visão distanciada alimenta a ideia da natureza como um recurso a ser explorado.

Na relação entre natureza e economia, é essencial observar como, desde a expansão marítima e a ambição de recursos, intensificou-se a alienação do indivíduo em relação à natureza. O aumento do poder do capital na sociedade ocidental promoveu conquistas humanas, enquanto o meio ambiente foi intensamente explorado para progresso e acúmulo (Andrade, 2019). As revoluções industriais exemplificam essa apropriação da natureza em favor do crescimento econômico.

Essa dinâmica histórica consolidou a ideia da natureza como um recurso inesgotável, estimulando um consumo exacerbado que, por sua vez, impulsionou ciclos de produção não sustentáveis, desprezando as consequências de um colapso ambiental, econômico e social.

Essas questões reforçam a necessidade de ações sustentáveis, com novas formas de pensamento e práticas que consideram a finitude dos recursos naturais. A consciência ambiental torna-se vital para a sobrevivência. Nesse contexto, o desenvolvimento sustentável surge como uma alternativa viável e um compromisso global.

2.1.2 Desenvolvimento Sustentável

Os conceitos e teorias sobre o Desenvolvimento Sustentável desempenham um papel crucial na interpretação dos problemas ambientais e em sua intrincada relação com o desenvolvimento, crescimento econômico, conservação da natureza e qualidade de vida. Essas abordagens representam uma evolução significativa na maneira como enfrentamos o equilíbrio entre as necessidades humanas e a preservação do meio ambiente.

Folado e Taks (2004) destacaram duas áreas em que a antropologia pode contribuir para a compreensão da problemática ambiental e de suas políticas: informativa e metodológica.

Em primeiro lugar, a área informativa tem o papel de desmistificar os preconceitos sobre a relação das sociedades com seus ambientes naturais — preconceitos como os mitos da existência de um vínculo harmonioso entre sociedade e natureza nos tempos pré-industriais. Já a segunda área é metodológica e se refere à questão de como abordar os problemas ambientais de modo a caminhar rumo a sociedades mais sustentáveis.

Assim, é possível perceber que, historicamente, a humanidade evoluiu uma postura predatória em relação aos recursos naturais, negligenciando as consequências destrutivas desse comportamento. Além disso, o crescimento exponencial da população agravou esse problema.

Além disso, Meadows *et al.* (1978) alertaram sobre a iminência de um distúrbio ambiental caso a trajetória de consumo não fosse alterada. Dessa maneira, o Desenvolvimento Sustentável (DS) pretende ser uma resposta a esse problema, buscando estabelecer um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico, a justiça social, a conservação ambiental e a melhoria da qualidade de vida.

Segundo Klarin (2018), ao longo de sua história, o conceito de DS evoluiu e se adaptou às demandas de um mundo global complexo. A construção da Agenda 2030,

liderada pelas Nações Unidas, representa um marco nessa evolução. Essa agenda global é um plano que permite a complexa interconexão entre os desafios ambientais e os objetivos de desenvolvimento, abrangendo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), cada um com metas específicas, abrangendo desde a erradicação da pobreza até a ação climática.

Esses ODS refletem a compreensão crescente de que a promoção do desenvolvimento sustentável requer uma abordagem multifacetada, possuindo cinco pilares: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parcerias.

A mobilização global em torno da Agenda 2030 segundo o autor (*Ibid*) demonstra uma crescente conscientização sobre a importância do desenvolvimento sustentável, objetivando articular países, organizações, empresas e indivíduos para enfrentar desafios como as mudanças climáticas, a gestão ambiental e a desigualdade social. A ideia subjacente é que, ao adotarmos medidas específicas para atingir os ODS, podemos efetivamente abordar esses problemas interconectados.

Assim, o desenvolvimento sustentável representa um caminho para pensar nas próximas gerações e no uso dos recursos de forma mais cidadã, justa e consciente, exigindo o reembolso dos padrões de consumo, a promoção da igualdade social e as práticas de produção mais limpas. Além disso, incentiva a cooperação global para enfrentar desafios que transcendem as fronteiras nacionais.

Segundo Klarin (2018), a partir das atividades e documentos fundamentais, é possível identificar os três elementos-chave do conceito de desenvolvimento sustentável: a primeira abordagem do conceito de desenvolvimento, incluindo as questões socioeconômicas alinhadas às restrições ecológicas; a segunda, o conceito de necessidades, a partir de uma perspectiva que permite a qualidade de vida para todos; e a terceira envolvendo o conceito de gerações futuras.

Além disso, o mesmo autor discorre de como o conceito de desenvolvimento sustentável delineou princípios fundamentais. Esses princípios incluem: alterar padrões de produção e consumo para respeitar as limitações ecológicas, utilizar energias renováveis e tecnologias inovadoras para minimizar o impacto negativo no meio ambiente, promover a cooperação internacional em níveis nacionais, regionais e locais, e estabelecer um quadro institucional sólido com uma ampla rede de partes interessadas para implementar o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

Entender a crise ambiental como uma crise socioambiental é partir da concepção de que, para a promoção do desenvolvimento sustentável, é necessário

um esforço conjunto das diferentes áreas da sociedade de modo ativo e colaborativo Andrade (2019), com o comprometimento conjunto de atender de modo equitativo às necessidades presentes, sem comprometer as possibilidades das gerações futuras. Dessa maneira, a Educação Ambiental (EA) está incluída na educação formal, desenvolvida em toda a educação básica.

2.2 A Educação Ambiental

A fim de articular os esforços de diferentes áreas da sociedade que contribuam para o Desenvolvimento Sustentável, a Educação Ambiental (EA) pode ser desenvolvida nas escolas dentro da perspectiva da pedagogia participativa.

Para isso, é importante contextualizar que a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (Brasil, 1999) dispõe, em seu artigo 10, que “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”, trazendo o conceito de Ecologia Integral, que inclui dimensões humanas e sociais para os desafios ambientais e, por isso, a temática não pode ser realizada isoladamente, mas sim tratada como um tema transversal, necessitando de formação continuada com as equipes a fim de garantir um trabalho interdisciplinar.

A legislação (*ibid*) define a Educação Ambiental como um processo no qual os seres humanos, tanto individual quanto coletivamente, desenvolvem conhecimentos, competências, habilidades e atitudes voltadas à conservação do meio ambiente e ao seu uso comum, promovendo qualidade de vida e sustentabilidade.

Dessa maneira, estabelece que a EA deve ser um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

A escola deve implementar ações que trabalhem a EA de forma prática (Wrobel, 2015), com a atenção voltada para as coletividades, em que, à medida que o indivíduo compartilha seu conhecimento, também adquira conhecimento com a experiência do outro. Dessa forma, a educação pode ser transformadora, incentivando uma cidadania ecológica e o senso crítico. Ainda com essa abordagem, a percepção ambiental e o pensamento ativo voltado para soluções, só é possível quando o indivíduo se sente inserido na problemática (Pinheiro e Kohlraush, 2011).

A EA deve funcionar como um meio para sensibilizar os indivíduos, ampliando sua percepção e promovendo o reconhecimento e o valor pela vida, facilitando a identificação de comportamentos, hábitos e atitudes que precisam ser transformados, visando à adoção de práticas mais harmônicas de vida (Dias, 2010).

Para compreender as possibilidades de desenvolvimento de práticas sobre a temática, Sauvé (2005), apresenta as quinze correntes de EA, deixando explícito que a ideia de corrente, nesse contexto, refere-se a uma abordagem geral na concepção e prática dessa educação. Dentro de uma mesma corrente, é possível incorporar uma variedade de proposições, apresentando assim uma pluralidade e diversidade. Por outro lado, uma única proposição pode ser associada a duas ou três correntes distintas, dependendo da perspectiva.

Conhecer as diferentes correntes que permeiam a EA colabora para a compreender os caminhos e as articulações possíveis para o trabalho pedagógico. O Quadro 1, apresenta as correntes, sendo elas: a educação para o meio natural, a educação ao ar livre, educação para a conservação, programas de EA centrados nos três “Rs”, modelos pedagógicos centrados na resolução de problemas, estudos de problemáticas ambientais, saída a campo, modelo pedagógico que integra as etapas de um processo científico, ecocivismo (favorecendo a confrontação em situações morais que levam a fazer suas próprias escolhas e a justificá-las), estratégias do “dilema moral”, exploração livre e espontânea, projetos interdisciplinares, utilização de contos ameríndios entre outros (Sauvé, 2005).

Quadro 1 - Correntes - Educação Ambiental

Correntes que têm uma longa tradição	Correntes mais recentes
• a corrente naturalista • a corrente conservacionista/recursista • a corrente resolutiva • a corrente sistêmica • a corrente científica • a corrente humanista • a corrente moral/ética	• a corrente holística • a corrente biorregionalista • a corrente práxica • a corrente crítica • a corrente feminista • a corrente etnográfica • a corrente da ecoeducação • a corrente da sustentabilidade

Fonte: Sauvé (2005).

A organização dessas correntes permite visualizar como diferentes concepções de Educação Ambiental se materializam na prática pedagógica. Algumas enfatizam a

relação direta com o meio ambiente, promovendo experiências sensoriais e exploratórias, enquanto outras abordam questões ecológicas por meio da problematização, do engajamento social ou da integração interdisciplinar. Esse mapeamento contribui para a compreensão das potencialidades de cada abordagem, escolhendo estratégias alinhadas aos objetivos educativos e ao contexto em que estão inseridos.

Para que essas propostas sejam eficazes, o trabalho pedagógico da EA precisa contemplar três dimensões, segundo Souza (2022): o contexto social; o trabalho colaborativo; e a natureza aberta da tarefa. Ou seja, as propostas pedagógicas precisam envolver o trabalho colaborativo, com atividades e conceitos realizados de modo interdisciplinar, envolvendo situações reais e práticas. Também precisam ter um caráter aberto, ou seja, permitir múltiplos pontos de entrada, de respostas, permitindo análise de resultado, por meio do teste e investigação, desenvolvendo, assim, a criticidade e a habilidade para as tomadas de decisão.

O reflexo da omissão e a alienação da população com os assuntos que envolvem o meio ambiente, é uma sociedade que se abstém da responsabilidade ambiental. Assim, a EA pode ser uma ferramenta eficaz de intervenção no mundo, capaz de fomentar novos pensamentos e promover mudanças de hábitos. Além disso, atua como um importante meio para a construção do conhecimento (Chalita, 2002).

Embora Paulo Freire e Edgar Morin não tenham discursado diretamente sobre o tema, suas obras podem ser amplamente aplicadas à EA devido à sua ênfase em uma educação crítica, transformadora e transdisciplinar.

A educação, segundo Freire (1988) tem como finalidade promover a conscientização sobre as questões sociais e ambientais, incentivando uma participação ativa na transformação da realidade. Assim, Freire propõe uma educação libertadora, na qual o sujeito é ativo no processo de aprendizagem, construindo conhecimento a partir do diálogo, da problematização e da transformação da realidade. A EA, por sua vez, fundamenta-se em princípios semelhantes, pois deve ser crítica, emancipatória e contextualizada, permitindo que os sujeitos compreendam as relações socioambientais e atuem de forma consciente e transformadora no mundo.

Edgar Morin (1986) reconhece a tríade que une o indivíduo-espécie-sociedade, que faz com que cada um seja uma pequena parte tanto da própria sociedade quanto portador de si mesmo, na linguagem e na cultura.

Isso estabelece uma ligação em que cada indivíduo é uma pequena parte da espécie humana, mas também portador de sua inteira espécie no patrimônio genético e na mente. Morin (*ibid)*, sempre adotou uma abordagem transdisciplinar, destacando a importância de relacionar-se com a educação de forma conectada à vida, à compreensão do conhecimento, e um olhar abrangente voltado para a busca constante de conexões, dialogicidade e circularidade.

A conexão entre a visão de educação sustentada por Paulo Freire e Edgar Morin e os princípios da EA se estabelece a partir da compreensão de que a aprendizagem não ocorre de forma fragmentada, mas sim em uma perspectiva crítica, relacional e integrada.

2.2.1 Diálogos com a BNCC

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental - DCNEA (Brasil, 2012) dispõem que a EA tem como base uma educação que forme para a cidadania responsável, crítica e participativa voltada para as culturas de sustentabilidade socioambiental, apontando que a aprendizagem ocorre por meio de conhecimentos científicos e saberes tradicionais.

No entanto, Branco *et al.* (2018) explicam que “a terceira versão da BNCC[1], disponibilizada para as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, não contempla o termo EA, assim como a primeira versão”, mas apresenta a necessidade do trabalho com os temas contemporâneos transversais, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que não obrigavam abordar os Temas Transversais. Na BNCC, eles passam a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas.

Para melhor compreender e visualizar as mudanças ocorridas, o quadro 2 apresenta uma breve comparação quanto à abordagem dos temas transversais nos PCNs, DCNs e BNCC, mostrando que o documento vigente apresenta a obrigatoriedade da temática nas propostas escolares.

[1] Documento normativo para a Educação Básica.

Quadro 2 - Comparação quanto à abordagem dos Temas Transversais nos PCNs, DCNs e BNCC

Documento	Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs	Base Nacional Comum Curricular - BNCC
Publicação	1997	2013	2017/2018
Denominação	Temas Transversais	Eixos Temáticos/ Norteadores	Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores)
Quantos são?	6 (seis)	Indeterminado (Organizados em temas gerais)	15 (quinze)
Caráter normativo	Recomendações para a Educação Básica. Assuntos que deveriam atravessar as mais diversas disciplinas.	Recomendação de que eixos temáticos propiciem o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos	Determinação como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. Considerados como conteúdos a serem integrados aos currículos da
		fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros.	Educação Básica, a partir das habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares. Ademais, a BNCC recomenda incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.
E a base legal?	Não havia vínculo obrigatório com uma legislação ou norma específica.	Parecer CNE/CEB nº 14/2000: Estabelece a interação entre a base e a parte diversificada, indissociavelmente e de forma transversal.	Todos são regidos por marcos legais específicos.
Por que transversal?	Os temas devem ser incluídos no currículo como conteúdos a serem ministrados pelas diversas áreas de conhecimento, de forma transversal.		
Por que mudar?	Em todos os documentos, as modificações representam importantes conquistas para a educação nacional e, principalmente, para os Temas Contemporâneos e à Transversalização dos conteúdos, que na BNCC receberam, no currículo escolar, o espaço e o status compatíveis com a sua relevância.		

Fonte: Ministério da Educação, 2019.

Apesar da ausência do termo EA na BNCC, que orienta o trabalho por etapa de ensino, o assunto é abordado dentro dos temas transversais a fim de promover uma formação cidadã integral, envolvendo não apenas a conservação do meio ambiente, mas uma formação de competências que desenvolvam o indivíduo consciente na tomada de decisão sustentável.

A BNCC (Brasil, 2017), define que as aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais ao longo da educação básica que “consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Assim, competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemo-cionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Dentre as dez competências presentes no documento, destaca-se aqui três competências gerais, que dialogam com a formação cidadã sustentável que a EA almeja:

> **Competência Geral 2: Pensamento Científico, Crítico e Criativo** - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
>
> **Competência Geral 9: Empatia e Cooperação** - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
>
> **Competência Geral 10: Responsabilidade e Cidadania** - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017).

Para o desenvolvimento dessas competências, é necessário que a escola organize suas práticas e concepções a partir de uma lógico de educação integral, considerando os sujeitos dessa relação como indivíduos pensantes e ativos.

2.2.2 A função da escola e as pedagogias participativas para uma Educação Ambiental crítica

Ao longo da história da educação, dentre as funções que a escola desempenha (ou ainda desempenha), destaca-se a função tecnicista social, cuja principal responsabilidade era a preparação de mão de obra para o avanço industrial, enfatizando o caráter reprodutivo da instituição escolar. Ou seja, tratava-se de propostas transmissivas que desconsideravam os sujeitos e tinham como objetivo a cobertura de conteúdo.

Essa educação, nomeada por Paulo Freire como educação bancária (Brighente; Mesquida, 2016), termo que se constituía de uma denúncia sobre a metodologia autoritária que desconsiderava o indivíduo, seu contexto e sua aprendizagem, separando corpo e mente e não permitindo o sujeito pensar.

Nessa concepção, o professor era visto como detentor do conhecimento, sendo a pessoa que “depositaria” no corpo “vazio” dos alunos os conteúdos. Uma visão de transferência para que eles aprendessem a se adaptar ao mundo, sem qualquer contextualização e conscientização (Freire, 2000).

Por isso, contrapondo essa educação, Freire (*ibid*) apresentava uma abordagem pedagógica problematizadora, percebida como um ato político, envolvendo processos de ensino-aprendizagem permeados por diálogos, reflexão crítica sobre a realidade social voltada para um processo libertador do sujeito.

Em diálogo com essa abordagem, a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1997) estabelece a conexão entre a pedagogia e a transformação social, destacando a elevação da consciência das massas como um elemento crucial nesse processo de mudança. Dessa maneira, a pedagogia histórico-crítica visa transcender os aspectos factuais do conhecimento, possibilitando a transição do senso comum para a consciência filosófica nas práticas sociais. Isso ocorre ao promover a humanização por meio da produção do saber historicamente desenvolvido, contribuindo significativamente para a formação cultural do ser humano, abordando as interseções entre educação e trabalho não material.

Essa visão crítica e de considerar o sujeito participante da educação é coerente com as pedagogias participativas, por isso, a fim de demonstrar concepções que colocam os indivíduos ativos no processo de ensino-aprendizagem, as autoras Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) abordam dois tipos de pedagogias:

as participativas e as transmissivas. A pedagogia participativa busca romper com a ideia de uma educação bancária (Freire, 1988, 2000) que era transmissiva e mecânica com o foco na transmissão dos conteúdos (“conhecimento”), sem proporcionar conexões e diálogos.

Considerando que os sujeitos não são tábulas rasas ou papéis em branco que recebem da escola os saberes, de que sujeito estamos falando? Partindo da ideia de que todo indivíduo possui história e está inserido em um contexto cultural e social, a pedagogia participativa defende um processo educativo dialógico com as crianças/estudantes para a construção do conhecimento (Ribeiro, 2023) e, por isso, os educadores não são mais transmissores e, sim, mediadores ou facilitadores para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas.

Nessa perspectiva, diferentes teóricos contribuíram para a desconstrução e a construção de uma nova educação. Embora Dewey não tenha utilizado o termo de participação como palavra-chave do seu discurso sobre educação (Westbrook *et al.*, 2010), ele propõe uma mudança de paradigma ao colocar a criança/sujeito no centro do processo educativo em vez de colocar o conhecimento. Propõe-se assim, uma educação voltada ao pensamento reflexivo, que parte de experiências, incertezas com métodos dedicados à epistemologia do conhecimento cuja a capacidade de pensar de forma reflexiva é essencialmente social. Por isso, as pedagogias participativas atribuem significado especial às interações e às negociações de sentido entre indivíduos e o mundo (Bondioli, 2023).

Além disso, um eixo primordial a ser colocado para discussão e reflexão são os espaços escolares em que as crianças habitam, pois sabe-se que o ambiente pode impactar diretamente no desenvolvimento da personalidade do sujeito (Bettelheim, 1982) e que os micros e macros ambientes e suas interações influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Um dos estudiosos que problematizou a organização dos espaços escolares foi Michel Foucault (1987), ao demonstrar como os modelos institucionais foram historicamente estruturados a partir de dispositivos disciplinares, inicialmente concebidos para contextos como prisões e quartéis. Essa perspectiva evidencia a necessidade de repensar os processos de planejamento e organização dos tempos e espaços escolares, uma vez que tais estruturas influenciam diretamente a formação dos hábitos, comportamentos e modos de subjetivação das crianças. Compreender

essa relação permite refletir sobre a intencionalidade dos espaços educativos e sua potência para promover experiências mais livres, participativas e significativas.

O enquadramento teórico que estudou-se até aqui sugere que a EA tenha um caráter crítico, emancipatório e, assim, o ambiente torna-se um dos fatores fundamentais para esse desenvolvimento, por isso, é importante questionar se este enquadramento encontra ressonância no contexto da educação básica no Brasil, ou se está subordinado a uma perspectiva tradicional de transmissão de conteúdo.

Para viabilizar o trabalho pedagógico interdisciplinar e centrado na criança, é necessário reconsiderar os espaços escolares, abandonando a concepção de vigilância e punição descrita por Foucault. Todo espaço da escola é espaço de aprendizagem e, por isso, ao significá-los e planejá-los de modo intencional, proporciona-se um ambiente propício para importantes relações entre crianças/adultos/comunidade, aprendizagens significativas, exploração, livre movimento, pesquisa e o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida.

De acordo com Rinaldi (2013, p.124), “o espaço físico é um elemento constituinte na formação do pensamento”, permitindo a construção de diferentes modos de ver, sentir, brincar, explorar, interpretar e significar a realidade.

Da mesma maneira, Ceppi e Zini (2013, p. 26), apontam que a escola pode ser “um espaço transformável e que reage rapidamente, possibilitando diferentes maneiras de ser ocupado e utilizado no decorrer do dia e com o passar do tempo”, sendo aberto às propostas e às necessidades para o desenvolvimento integral das crianças.

Essa concepção sobre o espaço como outro educador é discutida por Malaguzzi, responsável pela abordagem de Reggio Emília, explicando que, se bem planejadas, as relações estabelecidas podem ser tão potentes para o desenvolvimento das crianças quanto à mediação de um educador.

Essa relevância atribuída à dimensão social/relacional para o aprendizado, como um aspecto importante do desenvolvimento, é abordado por Vygotsky (1991) ao criar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), afirmando que o desenvolvimento do ser humano se dá a partir do aprendizado realizado nas interações sociais.

Segundo Vygotsky (1991), a Zona de Desenvolvimento Proximal é caracterizada como a distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha (nível

de desenvolvimento real - NDR) e o que ela realiza com o auxílio do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial - NDP) ilustrados na figura 1.

Figura 1 - Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky)

Fonte: a autora (2024).

Derivado da ênfase atribuída por Vygotsky à interação social e à manifestação interpsicológica inicial das funções mentais, Feuerstein (Meier e Garcia, 2007), desenvolve da teoria da aprendizagem mediada, mostrando a importância das dimensões da interação e da aprendizagem no processo de desenvolvimento humano, ressaltando que o fator proximal (ZDP de Vygotsky) desempenha um papel determinante no desenvolvimento cognitivo, superando até mesmo influências genéticas, orgânicas, socioeconômicas ou familiares.

Ao explorar a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, Feuerstein desafia concepções arraigadas sobre a inteligência. Ele rejeita tanto a visão inatista, que atribui a inteligência à herança genética, quanto a abordagem ambientalista/empirista que considera o sujeito como uma "tábula rasa". Em vez disso, o autor adota uma perspectiva interacionista, enfatizando a interação entre sujeito e objeto como o cerne do processo de aprendizagem.

Nessa visão, todas as pessoas são consideradas modificáveis, desafiando preconceitos sobre a fixidez das capacidades cognitivas.

Feuerstein também destaca que o desenvolvimento humano requer teoria da modificabilidade cognitiva estrutural e, por isso, defende a ideia de que é por meio dessas interações específicas que o sujeito não apenas aprende, mas também ensina.

Assim, destaca-se a responsabilidade da escola no planejamento e na organização dos ambientes, pois desempenha um importante papel no

desenvolvimento das crianças, impactando diretamente as redes neurais em formação no cérebro. Quanto mais ricas forem as interações sociais e os estímulos sensoriais proporcionados, maior será a complexidade das conexões cerebrais. Por outro lado, a falta ou a escassez de estímulos tanto externos quanto internos resulta na redução do número de sinapses, por meio de um mecanismo conhecido como poda, conforme destacado por Calafate e Calafate (2021).

Além disso, Horn e Barbosa (2022, p. 7) explicam que frente às dificuldades das famílias em proporcionar espaços lúdicos para o desenvolvimento infantil, a escola pode ser o “último reduto para a vivência de uma infância feliz”.

Ao explorar a relevância da EA dentro de uma perspectiva holística, crítica e participativa, destacamos como essas dimensões são fundamentais para uma abordagem pedagógica que transcende a mera transmissão de conteúdo, mas que, conforme apresentado, não há na legislação educacional atual, orientações específicas sobre a EA, muito menos, para a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica.

Diante disso, o próximo capítulo se voltará para a Educação Infantil, focando no desenvolvimento das crianças na primeira infância, analisando as orientações legais pertinentes e a organização curricular necessária para implementar uma pedagogia que esteja alinhada com as abordagens discutidas. Essa compreensão é fundamental para garantir que a abordagem participativa e crítica na EA seja efetivamente integrada ao cotidiano das instituições de ensino na faixa etária que é foco desta pesquisa.

2.3 Educação Infantil

Ao analisar a concepção de criança e infância ao longo dos anos, encontramos uma perspectiva evolutiva marcada por transformações sociais significativas. Philippe Ariès (1978), historiador francês, em sua obra "História Social da Criança e da Família", discorre sobre essa evolução, delineando as mudanças nas percepções e práticas relacionadas à infância.

O autor apresenta que, na Idade Média, as crianças eram adultos em miniatura, inseridas desde cedo nas responsabilidades e tarefas da vida cotidiana. No entanto, a verdadeira transformação ocorreu nos séculos XVII e XVIII com o surgimento da sociedade moderna. O enfoque na família nuclear ganhou destaque, e a infância

passou a ser vista como um estágio do desenvolvimento humano. Ariès (2014) destaca que, nesse contexto, as crianças tornaram-se objetos de cuidado e atenção, e a ênfase na educação formal ganhou terreno.

O século XIX consolidou ainda mais a separação entre a infância e a idade adulta. As mudanças econômicas e sociais, incluindo a industrialização, levaram à criação de espaços específicos para crianças, como escolas e parques infantis. A literatura infantil floresceu, e as preocupações com o bem-estar e a proteção infantil moldaram as práticas sociais.

A transição para o século XX trouxe consigo avanços significativos nos direitos e na proteção das crianças. A Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, foi um marco crucial, reconhecendo a necessidade de salvaguardar os direitos fundamentais das crianças em todo o mundo.

Além disso, a era digital do século XXI introduziu desafios inéditos à infância, com o acesso generalizado à tecnologia e às redes sociais. Questões relacionadas à privacidade, segurança online e tempo de tela tornaram-se focos de discussão, redefinindo as dinâmicas da infância na sociedade contemporânea.

A evolução da concepção de criança e infância também encontra expressão nas legislações contemporâneas, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil e ao Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016). Essas abordagens refletem uma compreensão mais ampla e sensível das infâncias, reconhecendo a diversidade de experiências e considerando as crianças como agentes potentes em seu próprio desenvolvimento.

A legislação da Educação Infantil, no contexto brasileiro, estabelece diretrizes fundamentais para o atendimento das crianças nessa fase crucial. O reconhecimento das infâncias plurais é intrínseco nesse cenário, considerando a diversidade cultural, étnica, social e econômica das crianças. A LDB e as DCNEI destacam a importância de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades de cada criança.

Ademais, o Marco Legal da Primeira Infância, promulgado em 2016, representa um marco significativo ao colocar em destaque os primeiros anos de vida como período crucial para o desenvolvimento integral. O documento reforça a visão das crianças como sujeitos de direito, reconhecendo sua potência e necessidade de cuidados específicos. O Marco Legal enfatiza a importância da Educação Infantil como

um espaço de aprendizagem e cuidado, respeitando as características individuais e coletivas das crianças.

A ideia de crianças como agentes potentes ganha destaque nos documentos legais, considerando-as como sujeitos de direito e promovendo práticas pedagógicas que assegurem a expressão de suas ideias, sentimentos e necessidades.

2.3.1 A educação na primeira infância

A primeira infância é reconhecida como a fase que abrange desde a concepção do bebê até cerca dos seis anos da criança, sendo um momento de intensa expansão cerebral e, assim, de desenvolvimento humano (Brasil, 2016).

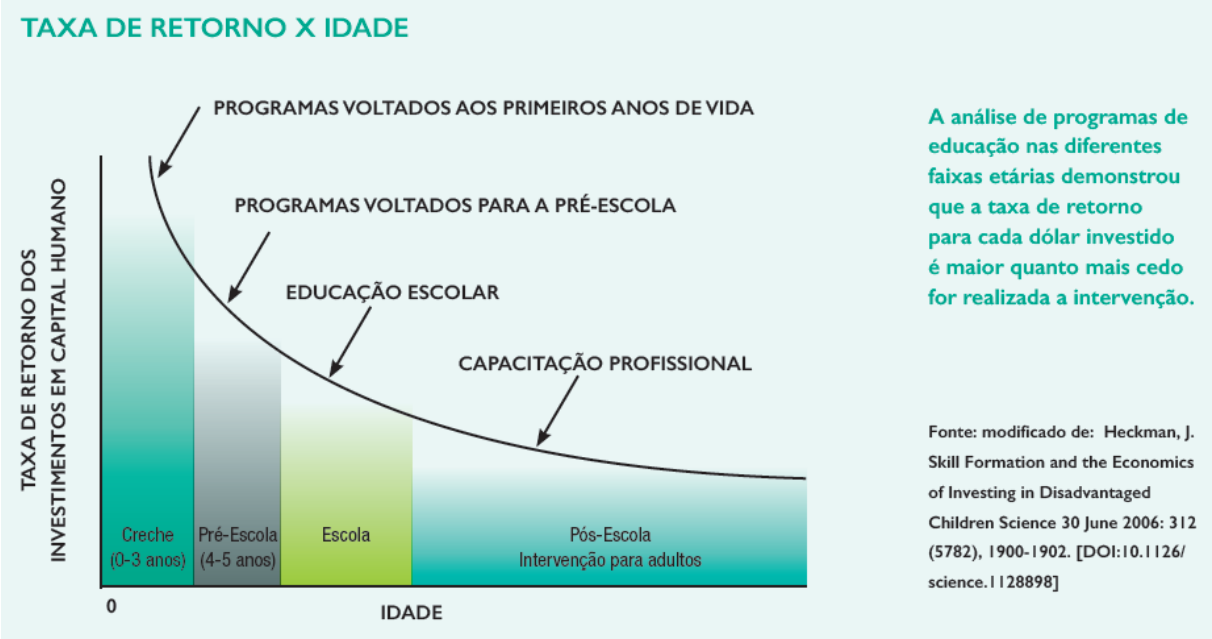
Estudos neurocientíficos revelam que, durante os primeiros anos de vida, o cérebro da criança passa por um crescimento significativo, atingindo cerca de 90% do tamanho do cérebro adulto até os 5 anos de idade (Unicef, 2006). Isso ocorre devido à proliferação de sinapses, as conexões entre neurônios, que são formadas em resposta às experiências vividas.

E assim, a qualidade de experiências vividas nessa fase também está relacionada à resiliência emocional e à saúde mental na vida adulta, conforme pesquisas (Tamblyn, 2023), as crianças expostas a ambientes ricos em estímulos afetivos, cognitivos e sociais tendem a apresentar maior flexibilidade emocional e capacidade de enfrentar desafios.

Inclusive pela importância do tema, em 2023, foi aprovada a Lei que torna agosto o mês da primeira infância trazendo uma mobilização acerca dessa pauta, pois sabe-se que o investimento econômico (Heckman, 2010) nessa fase da vida impacta diretamente na sociedade.

Heckman (2006) foi um dos ganhadores do Nobel de Economia com sua análise de programas de educação nas diferentes faixas etárias, mostrou que a taxa de retorno para cada dólar investido é maior quanto mais cedo é realizada a intervenção (figura 2).

Figura 2 - Taxa de Retorno do Investimento em Capital Humano (Heckman, 2006)



Fonte: NCPI (2014).

A pesquisa e a elaboração de políticas públicas agora dão especial atenção à primeira infância, reconhecendo-a como um período crucial para a aprendizagem (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância - NCPI, 2014). Nações que adotaram programas abrangentes de desenvolvimento infantil, iniciando cedo e envolvendo amplamente intervenções em saúde, nutrição, estimulação e educação, testemunharam resultados significativos e de longa duração. Essas constatações estão alinhadas com as bases científicas que enfatizam a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento de habilidades essenciais para a aquisição futura de conhecimento e formação de capital humano[2].

Por isso, dar a devida atenção a essa fase de desenvolvimento vem sendo um esforço coletivo nas últimas décadas a fim de difundir os direitos da criança de se desenvolver em sua integralidade. Algumas contribuições abordam essa fase repleta de oportunidades em que a criança está altamente receptiva a estímulos e essas experiências significam que as conexões neurais se formam de maneira mais eficaz nesse período, conforme quadro 3, influenciando a aprendizagem, a linguagem e as habilidades sociais e emocionais (Doherty, 1997). Além disso, destaca-se a

[2] Capital Humano: Conjunto de características individuais, como habilidades cognitivas e não cognitivas, saúde e destreza, que, junto com variáveis de contexto, influenciam o bem-estar das pessoas em áreas como trabalho, segurança, saúde e estabilidade familiar. (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014).

importância de criar relações saudáveis com essas crianças, fornecendo uma base sólida e crucial para o desenvolvimento emocional e social futuro.

Quadro 3 - Principais janelas de oportunidades

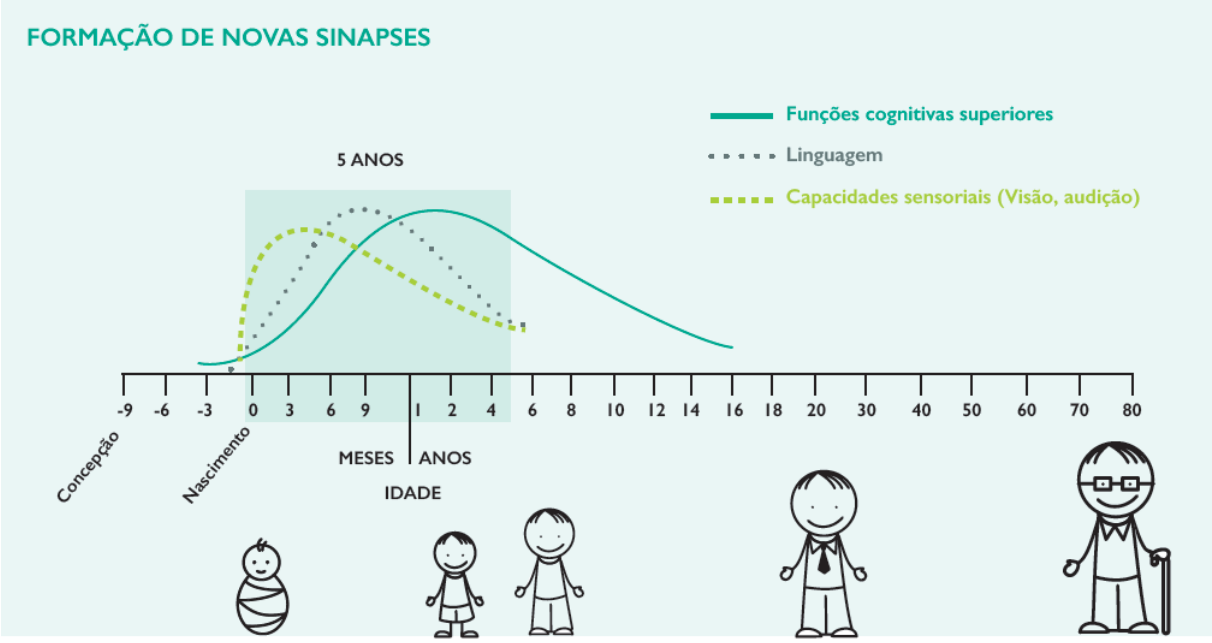
VISÃO	0 a 6 anos
LINGUAGEM	9 meses a 8 anos
AUTORREGULAÇÃO	9 meses a 6 anos
SÍMBOLOS	18 meses a 8 anos
HABILIDADES SOCIAIS	4 a 8 anos
QUANTIDADES RELATIVAS	5 a 8 anos
MÚSICA	4 a 11 anos
SEGUNDO IDIOMA	18 meses a 11 anos

Fonte: Doherty, 1997.

Após a fase inicial de desenvolvimento, o cérebro mantém a capacidade contínua de se adaptar, respondendo constantemente às experiências e a estímulos aos quais é exposto. Esse fenômeno é conhecido como plasticidade cerebral, uma habilidade de remodelação persistente não apenas na função, mas também na estrutura cerebral, influenciada pela experiência e que se estende ao longo da vida.

Contudo, para certas funções, a plasticidade é mais pronunciada nos estágios iniciais da vida. Os períodos sensíveis representam momentos em que os circuitos cerebrais dedicados à formação de habilidades específicas apresentam maior plasticidade e alcançam um momento ideal para seu desenvolvimento (National Scientific Council on the Developing Child, 2008).

Figura 3 - Formação de novas sinapses



Fonte: National Scientific Council on the Developing Child (2008), traduzido por Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014.

Knudsen (2004) explica que a formação dos circuitos técnicos é fortemente moldada pelas vivências iniciais, sendo influenciada de maneira direta pela qualidade das relações socioafetivas, especialmente pelas interações entre a criança e seus responsáveis. O desenvolvimento de habilidades mais avançadas no futuro está condicionado aos circuitos mais básicos que se estabelecem nos primeiros meses e anos de vida (figura 3). Essa observação é aplicável às diversas facetas relacionadas às funções executivas, abrangendo aspectos perceptuais, cognitivos e emocionais.

2.3.2 Organização curricular na Educação Infantil

Alinhada com os avanços nos estudos sobre a infância e sobre a criança, a legislação educacional define, em seu Artigo 4º, a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, [...] e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009).

Desse modo, a criança é um sujeito que também produz cultura, possui saberes e não saberes, sendo necessário considerá-la no processo educativo, compreendendo suas especificidades e o lugar que a infância ocupa na estrutura da

educação. Mas, primeiramente é necessário compreender o cuidado como algo indissociável do processo educativo, que precisa considerar o cotidiano como currículo.

Além disso, as DCNEI (Brasil, 2009) estabelecem a brincadeira e a interação como eixos estruturantes da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica que abrange a primeira infância, pois entende que o brincar é a linguagem da criança.

Antônio (2018), aborda a importância do brincar para a criança, pois é o meio pelo qual ela conhece a si mesma, explora e conhece o mundo, constrói relações e amplia suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas de maneira significativa.

Nesse contexto, o arranjo curricular da Educação Infantil foi reestruturado na BNCC, buscando ampliar as possibilidades de experiências e passou a instituir seis direitos das crianças que devem ser considerados para a ação educativa, sendo eles: brincar, conhecer-se, conviver, explorar, expressar e participar, devendo dialogar com os princípios éticos, estéticos e políticos (Fochi, 2019).

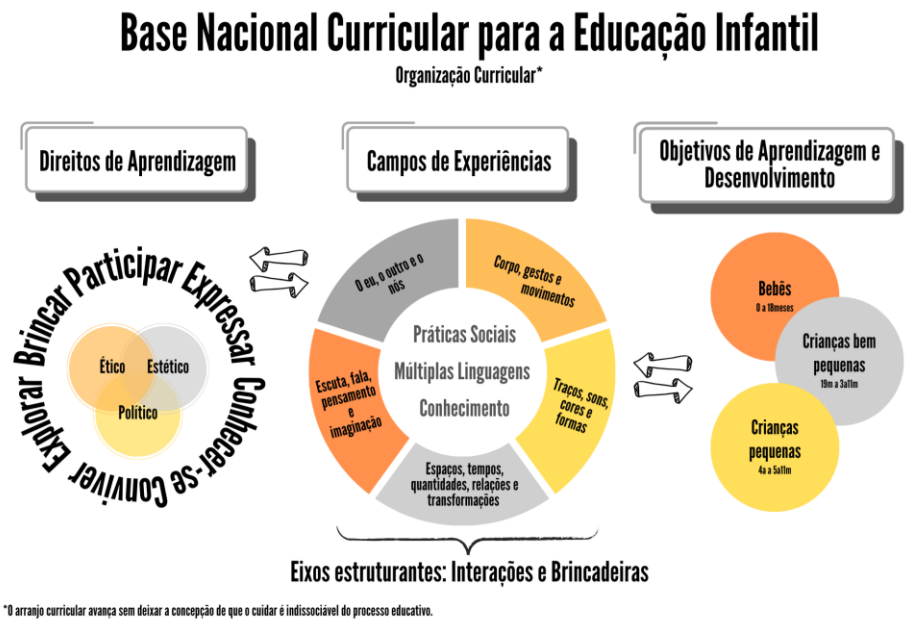
Por meio da garantia desses direitos, são reestruturados os modos como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados, em uma nova lógica de relação, criticidade e complexidade, desfazendo a ideia dos conhecimentos compartilhados em componentes curriculares ou eixos de aprendizagem. Assim, são organizados cinco campos que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), os campos de experiência são: o eu, o outro e o nós, o qual favorece o desenvolvimento da identidade, autonomia e relações interpessoais, promovendo o respeito à diversidade; Corpo, gestos e movimentos, buscando estimular a exploração do corpo, desenvolvendo habilidades motoras e a consciência corporal; Traços, sons, cores e formas, ampliando as possibilidades de experiências e manifestações artísticas, culturais e científicas, desenvolvendo a expressão e a apreciação estética; Escuta, fala, pensamento e imaginação, estimulando formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, a linguagem oral, escrita e o pensamento lógico, promovendo a comunicação e a criatividade; e o Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que explora conceitos matemáticos e científicos de forma lúdica, contribuindo para a compreensão do mundo ao redor.

Dentro de cada campo, em vez de habilidades, há objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que a BNCC vincula a três grupos etários 1. Bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), 2. Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e 3. Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Essa estrutura foi ilustrada e sistematizada na figura 4.

Figura 4 - O arranjo curricular no contexto da BNCC-EI



Fonte: a autora (2024).

Para compreender a adoção da legislação por abordar com tanta intensidade a ideia de experiência, recorremos à Bondía Larossa (2002), o qual explica o conceito com um olhar crítico. O autor explica que a experiência é aquilo que nos marca, o que nos transpassa e nos toca profundamente, diferenciando-se do mero acontecer. Mas em meio à aceleração desenfreada da vida contemporânea, a experiência torna-se escassa devido à falta de tempo. Os acontecimentos transcorrem velozmente, sucedendo-se rapidamente e sendo substituídos por estímulos fugazes. A velocidade, a ausência de silêncio e de memória se transformam em inimigos letais da experiência autêntica.

Segundo Larossa (2002), na lógica dessa destruição generalizada da experiência, observa-se que a escola contribui para tornar cada vez mais difícil que algo verdadeiramente nos aconteça. Não apenas devido ao funcionamento distorcido da dupla informação/opinião, mas também pela frenética velocidade imposta. Apesar

de passar mais tempo nas instituições educacionais (incluindo tempo de formação continuada), paradoxalmente temos menos tempo para vivenciar algo significativo.

Desse modo, o autor discorre como essa constante aceleração na educação resulta em uma experiência vazia e diferencia “experiência” do “experimento”, ou seja, “de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular” (Larossa, 2002, p. 28).

Por isso, ele afirma que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta, sendo necessária camadas de experiência que acontece pela continuidade das propostas.

Dewey (1989), aborda que os princípios de continuidade e interação são interdependentes e se entrelaçam, representando as dimensões longitudinais e laterais da experiência. As situações se sucedem, mas, devido ao princípio da continuidade, elementos das experiências anteriores são transferidos para as posteriores. À medida que um indivíduo transita de uma situação para outra, seu ambiente e seu mundo experiencial se expandem ou se contraem, mantendo-se, entretanto, no mesmo contexto global.

O conhecimento e as habilidades adquiridas em uma situação servem como ferramentas para a compreensão e a gestão de situações subsequentes. Esse processo é contínuo enquanto a vida e o aprendizado persistem. Em contraste, a ausência de continuidade resulta em um curso experiencial desordenado, dado que o fator individual envolvido na experiência é fragmentado. Nesse sentido, é essencial que as propostas pedagógicas permitam que a criança aprimore o nível de complexidade da sua experiência na medida em que é ampliando a partir do momento em que existe uma continuidade e uma oportunidade de aprofundamento nesses conhecimentos.

O conceito de continuidade não se refere à mera repetição, mas ao olhar intencional do educador de dar tempo, de ampliar as possibilidades das crianças e entendê-las dentro de uma concepção múltiplas linguagens, pois a infância passa a ser vista como um período repleto de potencialidades caracterizado pelas "cem linguagens", publicado por Edwards, Gandini e Forman (1999).

Essa concepção é transformada em um manifesto por Malaguzzi (*ibid*):

> A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar

> as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Malaguzzi explicava que as crianças em contato com o mundo e em experiências significativas traziam suas hipóteses iniciais sobre o mundo (chamada de teorias moles), que se caracteriza pela flexibilidade e capacidade de mudar com base em novas informações e experiências.

Para ele, as ‘teorias moles’ eram um aspecto central do aprendizado infantil, pois permitiam que as crianças explorassem e reformulassem continuamente suas compreensões sobre a realidade (Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Lipman (1995) chama isso de Educação para o Pensar, propondo que os educadores utilizem os mesmos princípios filosóficos para trabalhar com as crianças nas escolas, formando comunidades de investigação que antes eram reservadas apenas aos profissionais dedicados à investigação científica. Ele acreditava que uma comunidade de investigação poderia ser formada a partir do momento em que todos os envolvidos estivessem comprometidos em alcançar pontos em comum.

Nesse sentido, Kohan (2013, p. 144) explica que essa filosofia, como experiência de pensamento dialógico em uma comunidade de investigação, ensina à criança um complexo pensar, que exige criticidade, criatividade, complexidade e ética. Essa relação entre os pensamentos das crianças e de filósofos também já foi abordada por Rubem Alves (1993), que afirmava que os olhos das crianças são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal.

Segundo Fochi (2019), as concepções defendidas por Loris Malaguzzi, conhecidas como abordagem Reggio Emilia[3], evidencia as múltiplas linguagens da

[3] A chamada abordagem Reggio Emilia refere-se à consolidação de uma abordagem de Educação Infantil nascida a partir do final da Segunda guerra mundial em diversas cidades da região da Emilia-Romana, na Itália. Após a destruição da cidade, inicia-se um movimento comunitário de reconstrução formando uma escola diferente em que a criança é vista e respeitada como um sujeito que investiga o

criança materializada por meio da cultura do ateliê nas escolas (espaço de investigação e manifestação da atribuindo especial valor aos materiais e à projetualidade), do planejamento, da organização do espaço como terceiro educador, da dupla pedagógica, da organização em pequenos grupos e da Documentação Pedagógica.

Essa abordagem tem como pontos centrais a escuta e a percepção aberta aos interesses das crianças, as quais expressam suas potencialidades em suas inúmeras linguagens (Andrade, 2021). Para dar visibilidade às aprendizagens todo o processo é estruturado por meio do conceito de documentação pedagógica (ancorando-se no registro, na observação e na reflexão docente), tornando visível os processos de aprendizagens e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Fochi, 2019).

Entendendo que há diversos modos de se expressar, outro conceito amplamente discutido envolve os materiais não estruturados ou de longo alcance, objetos artificiais ou naturais colocados à disposição da criança para que ela invente a própria brincadeira. Sua extensa possibilidade de uso é um elemento essencial para permitir as múltiplas criações. Ferreira, Daniel, Malavolta, e Silva (2022) explicam que materiais não estruturados são coerentes com uma educação para o criar, pensar e também para uma educação não consumista, pois permite o reuso de materiais que a escola ou família já possui, atribuindo significado aos objetos e elementos já presentes na vida escolar e familiar e encontrando novas soluções para o brincar.

Um exemplo da importância do trabalho com materiais não estruturados pode ser observado no Remida Bolonha[4], que se tornou um centro de aproveitamento inteligente de materiais. Nesse centro (e nas demais unidades internacionais), há uma parceria com empresas, que inclui benefícios fiscais, para receber e realizar a triagem de materiais destinados ao descarte, transformando-os em recursos para experiências

mundo. Como conceitos centrais dessa abordagem pedagógica estão a escuta e a percepção aberta dos temas e modos de interesse pelo qual se expressam a potencialidades extraordinárias e investigação das crianças em suas inúmeras linguagens. (Andrade, 2021, pág. 14 e 15)

[4] O REMIDA, em Bolonha, é um centro inovador que transforma resíduos industriais em materiais criativos para uso pedagógico e artístico. Fundado como parte da abordagem Reggio Emilia, o espaço é dedicado a repensar o conceito de desperdício, vendo nos materiais descartados uma oportunidade para a imaginação e o aprendizado. Esse trabalho não apenas promove a sustentabilidade, mas também desafia as percepções tradicionais sobre o valor dos objetos, encorajando uma cultura de reutilização e conscientização ambiental desde a primeira infância.

criativas. Escolas, educadores e a comunidade local utilizam o espaço e os materiais para experiências pessoais, pedagógicas, artísticas e lúdicas.

Dentro dessa abordagem educacional, a documentação pedagógica pode ser utilizada como estratégia para a construção e explicitação do conhecimento praxiológico na medida que ela revela as concepções de criança, infância, educação do educador, permitindo interpretar e criar novos percursos educativos além de compartilhar com a comunidade escolar a pedagogia da instituição (Fochi, 2019).

A contribuição dessa abordagem também está evidenciada no Projeto Zero[5] de Harvard que, associa suas pesquisas à abordagem Reggio Emilia, resultando em projetos como Tornando o Pensamento Visível, em que demonstra como a documentação pedagógica apoia a cultura do pensamento, ou seja, o entendimento de que o "aprender é o resultado do pensar, não o contrário" (*ibid,* p. 18).

Com mais de cinco décadas de existência e mais de 36 projetos em andamento, o Projeto Zero (PZ) é um "grande centro de experimentação e inovação pedagógica com pesquisas baseadas em sala de aula. Um dos seus pesquisadores mais conhecidos é Howard Gardner" (*ibid*), que desenvolveu o conceito de inteligências múltiplas a partir das observações sistemáticas visibilizadas pelo PZ, que incluem propostas com artes, com matemática, com mão na massa (*maker)* e com filosofia.

Segundo Gardner (1995, p.11), a inteligência é descrita como "a capacidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam úteis num ou mais contextos culturais". O pesquisador rompeu com a ideia de uma inteligência unidimensional, definindo oito inteligências, são elas: inteligência musical; inteligência corporal-cinestésica; inteligência visuoespacial; inteligência lógico-matemática; inteligência linguístico-verbal; inteligência interpessoal; inteligência naturalística; e a inteligência existencial.

Essa teoria impactou diretamente os modos de se pensar no desenvolvimento humano e, principalmente, na concepção e organização das escolas para considerarem as diferentes maneiras de se aprender.

---

[5] Projeto Zero: Foi fundado na Faculdade de Educação de Harvard por Nelson Goodman com o intuito de investigar como acontecia o aprendizado em artes e através das artes. Foi nomeado zero, pois as primeiras pesquisas logo constataram que o que se sabia sobre aprendizado e desenvolvimento cognitivo emocional nas artes era quase Zero. Hoje, com mais de 50 anos de existência e mais de 36 projetos em andamento, o PZ é um grande centro de experimentação e inovação pedagógica com pesquisas baseadas em sala de aula. (Andrade, 2021, p. 18)

Por fim, ressalta-se que a organização do currículo também precisa contemplar três princípios (Bondioli e Mantovani, 1998): a ludicidade, a continuidade e a significatividade. O primeiro, considerando a brincadeira como o modo que as crianças constroem sentido em relação a si mesmas e o mundo; o segundo, permitindo experiências com mais qualidade e o terceiro, pois a produção de significado é vista como experiência do sujeito e não como transmissão.

Após discutir a importância do desenvolvimento integral na primeira infância e a organização curricular que deve assegurar experiências educativas enriquecedoras, é essencial avançar para uma estratégia que amplie as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento das crianças.

O próximo capítulo abordará a Educação ao Ar Livre como uma abordagem especialmente significativa para a EA na Educação Infantil. Serão apresentados estudos e propostas que destacam as contribuições dessa prática, mostrando como essa abordagem pode enriquecer a experiência educativa, alinhando-se às teorias sobre múltiplas inteligências e a aprendizagem com o corpo todo.

Além disso, será enfatizado que estar ao ar livre contribui para muitos benefícios, mas a escola tem um papel importante na garantia de qualidade da experiência, sendo crucial um planejamento pedagógico meticuloso para assegurar que as atividades ao ar livre promovam efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento impactando a formação ambiental.

2.4 Educação ao Ar Livre como estratégia para a Educação Ambiental

A Educação ao Ar Livre emerge como estratégia para o desenvolvimento da conscientização ambiental e para a sustentabilidade. A maioria dos estudos associam a Educação ao Ar Livre ao espaço natural. E, assim, estudos destacam a importância do contato com a natureza, apresentando seus diversos benefícios.

Diferentes estudos evidenciam benefícios da exposição a áreas verdes para a saúde humana (Twohig-Bennett; Andy, 2018), inclusive para a promoção de efeitos psicológicos, denominando-a como 'tempo verde' e sendo uma área crescente de investigação científica (Reyes-Riveros *et al.*, 2021). Os estudos também mostram como intervenções florestais são benéficas para o sistema cardiovascular, o sistema imunitário e para a saúde mental dos indivíduos (Stier-Jarmer *et al.*, 2021).

Outros autores ampliam essa discussão, ressaltando a importância de melhorar a qualidade dos espaços verdes nos bairros para apoiar o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, trazendo resultados melhores relacionados com a saúde infantil (Putra *et al.*, 2022) e também discutem a questão do tempo que as crianças passam diante das telas, apresentando evidências que indicam que a exposição a ambientes naturais pode atenuar alguns dos potenciais impactos psicossociais adversos decorrentes do uso excessivo de dispositivos eletrônicos. Ideia reforçada nas concepções de Tiriba (2010), afirmando que à medida que uma sociedade se torna mais tecnológica, surge uma maior necessidade de reconectar as crianças com a natureza.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, as pesquisas são em menor quantidade, mas já trazem conclusões que destacam a relevância da exposição e do contato com a natureza na primeira infância para o desenvolvimento de funções executivas (Sánchez-Pérez, 2023), principalmente relacionadas à atenção (Stevenson, 2018).

Inclusive, apresentam a Teoria da Restauração da Atenção (TRA), prevendo que a exposição a ambientes naturais pode levar a um melhor desempenho cognitivo por meio da restauração de um recurso cognitivo limitado, a atenção direcionada, e da criatividade decorrente da atenção (Kathryn, *et al.*, 2018).

Além da conexão com a natureza, as pesquisas já fazem associações entre essa conexão e comportamentos mais sustentáveis. Um estudo longitudinal de 10 anos acompanhou um grupo de crianças e mostrou como a qualidade dos espaços verdes foi positivamente associada ao comportamento pró-social infantil (Putra, *et al*., 2020 e Tetsuro; Shinya; Koun, 2018).

Dentre as estratégias didáticas já existentes relacionadas à educação ambiental ao ar livre, inclui-se propostas de tempo na natureza, brincadeiras e movimento, artes, conexão familiar e pessoal (Ardoin; Bower, 2020), oficinas extracurriculares, ações de redução de desperdícios e reciclagem, rodas de conversa sobre o tema do meio ambiente, projetos para resolução de problemas locais, jardins, hortas (UNESCO, 2012), entre outros.

Horn e Barbosa (2022) apresentam fragmentos históricos de como, na área da Educação Infantil, ao longo dos séculos, a literatura pedagógica demonstra a intersecção entre a infância e natureza (quadro 4):

Quadro 4 - Propostas ao ar livre na Educação Infantil

Território	Teórico/ Proposta	Relação criança-infância-natureza
Alemanha	Friedrich Froebel	O jardim de infância, com raízes no movimento de valorização do contato da criança com a natureza e a ampliação da sensibilidade humana. Em 1840 organizou o primeiro jardim de infância.
Inglaterra	Irmãs McMillan	Em 1911, fundaram uma *open-air nursery schools,* preocupadas com as condições de saúde das crianças pequenas de famílias operárias.
Itália	Rosa e Carolina Agazzi	Movimento das “escolas serenas” que pregavam serenidade, equilíbrio, atividade e espontaneidade.
Alemanha	Escolas da Floresta	No final do século XIX, pediatras e conselheiros escolares solicitaram à prefeitura de Berlim, a fundação de escolas nas florestas que pudessem atender crianças deficientes ou que estivessem doentes. 1911 é fundada a escola com espaço de acesso ao ar livre, com currículo mais sintético, com aulas mais curtas, atividades esportivas, jogos e brincadeiras, leitura, trabalhos manuais, teatro, música e descanso faziam parte do dia-a-dia.
Alemanha	Escola Waldorf	Durante os primeiros sete anos, as crianças estão em profunda conexão com o ambiente que o circunda. as escolas geralmente têm espaços amplos e naturais por onde as crianças se movimentam, aprendendo a habitar o seu próprio corpo e a casa escola. Muita ênfase nas materialidades naturais.
Espanha	Escola do Bosque	Instituição pública que atendia pobres em grupos separados, ênfase na expressão corporal, na música e nas ciências naturais. Princípios importantes eram vitalismo ou atenção para a energia vital, os cuidados com a higiene e a saúde, os jogos e esportes, os trabalhos práticos, a beleza, o bom senso, a diversão, contato direto com as formas da vida, as relações entre a natureza e o trabalho humano para que as crianças adquirissem noções imediatas dos seres e das coisas.
Hungria	Lóczy (Emmi Pikler)	Sua fundadora Emmi Pikler, médica pediatra, foi compreender o desenvolvimento do movimento corpóreo de bebês e crianças pequenas. Ênfase na organização dos espaços dos mobiliários e materialidade.
Reino Unido	Parques de Aventura	Surgiram no Reino Unido a partir dos anos 1950 e 1960 inspirado na perspectiva de um arquiteto dinamarquês chamado Carl Theodor Sorensen. Não tinham brinquedos desenhados e fabricados por adultos.
Brasil	A escola parque de Anísio Teixeira	Uma escola onde os espaços abertos se aproximavam da comunidade eram organizadas em dois espaços e as crianças também divididas em dois grupos, enquanto um grupo estava realizando aprendizagem das matérias fundamentais do curso elementar o outro se ocupava das matérias especiais.

Território	Teórico/ Proposta	Relação criança-infância-natureza
Brasil	O jardim de infância na natureza	O objetivo era proporcionar às crianças as portas abertas que a vida urbana lhes roubara. A ideia não era ensinar conteúdos de ciências ao ar livre mas oferecer um contexto em que as crianças pudessem ter experiências para a construção de conceitos mais sofisticados.
Brasil	As escolas alternativas	- *A escola Te-arte*: criada em 1975 é um quintal mágico de casa de avó do interior os elementos da natureza são apresentados às crianças possibilitando uma pedagogia orgânica. - *A casa redonda:* terreno com amplo quintal e uma casa redonda em que encaminham para o contato com a natureza e seu potente conteúdo simbólico. - *O movimento de "desemparedamento":* Nos últimos 10 anos um novo movimento surgiu no Brasil chamado de *desemparedamento* das escolas infantis (Tiriba 2018), buscando mostrar a importância dos espaços ao ar livre para o desenvolvimento infantil.

Fonte: a autora a partir de Horn e Barbosa, 2022.

Dentre as propostas apresentadas, escolhe-se discorrer sobre algumas delas. Embora fundada na Alemanha, é consenso que a tradição escandinava foi a propulsora das escolas da floresta (Casanova, 2019) e que elas surgem em um contexto pós-segunda guerra mundial por iniciativa independente de grupos de mães, em sua maioria. Da mesma forma, o legado do movimento romântico ao campo da educação e às mudanças na percepção da natureza e da infância, o desenvolvimento de pedagogias ativas e da educação experiencial foram as bases que, desde o século XVIII, constituíram um fértil terreno no qual as escolas da floresta pudessem emergir.

O modelo Forest Kindergarten, nos anos 1950, tem suas raízes nos ideais de Froëbel e Montessori, priorizando a aprendizagem baseada nos interesses das crianças e enfatizando o brincar livre. Na Dinamarca, o conceito evoluiu para o *Udeskole*, uma educação obrigatória regular ao ar livre para crianças de 7 a 16 anos, proporcionando liberdade na escolha das práticas educacionais.

No contexto britânico, a Forest School, inspirada nas práticas escandinavas, surgiu na década de 1990, promovendo aprendizagem ao ar livre regularmente. Defensores dessa abordagem continuam a crescer no Reino Unido (Harris, 2017) e nos EUA também surgem iniciativas para reconectar as crianças com a natureza como a Children and Nature Network.

Esses modelos destacam a importância da natureza na educação de crianças, refletindo crenças comuns em países escandinavos e ocidentais, e demonstram uma tendência crescente em integrar o ambiente natural nas práticas educacionais formais.

Leather (2016), faz uma crítica sobre a implementação da Forest School no Reino Unido, trazendo três principais preocupações: a necessidade de contextualizar a Forest School cultural, social e historicamente no Reino Unido, reconhecendo sua natureza como uma construção social; a falta de teorização da pedagogia da Forest School na literatura sobre educação ao ar livre, especialmente em relação ao papel central do brincar; e a rápida institucionalização e comercialização da Forest School no Reino Unido, levantando preocupações sobre a promoção baseada no mercado.

Apesar das críticas, reconhecem-se as contribuições positivas da Forest School para o desenvolvimento contemporâneo de práticas de educação ao ar livre e ambiental, destacando a necessidade de discussões construtivas para abordar desafios e promover benefícios contínuos.

Dentro da proposta da corrente naturalista, explica-se que a Educação ao Ar Livre (*outdoor education*) é um dos meios mais eficazes para aprender sobre o mundo natural (Darlene Clover *et al*., 2000).

Outra possibilidade é a saída a campo para observar e analisar fenômenos ambientais (Sauvé, 2005), buscando criar modelos para compreensão abrangente visando soluções adequadas para problemas ambientais.

Nos espaços escolares, programas envolvendo a horta pedagógica demonstraram bons resultados para a EA, além de contribuir em aspectos nutricionais. Malberg Dyg e Wistoft (2018), afirmaram que os programas parecem também influenciar o bem-estar dos estudantes à medida que eles desenvolvem empatia por animais, insetos e plantas, mas não foi possível documentar o impacto do estudo em relação ao cuidado planetário do indivíduo a longo prazo após participarem dos programas.

E, assim, se por um lado, a EA torna-se um trabalho sobre a percepção dos sentidos, por outro lado, ela explora o desenvolvimento mental para captar a essência dos fenômenos, dessa forma, a percepção não é apenas construída pelo objeto (empirismo) ou pelo sujeito (racionalismo). Essa percepção ambiental é orgânica e busca romper a dualidade entre sujeito e objeto, mas requer um trabalho interno.

Outro teórico que aborda sobre esse conceito é Merleau-Ponty (1999) em que descreve as relações entre a subjetividade e o mundo. Nesse conceito de

Fenomenologia da Percepção*,* explora a experiência perceptiva e a maneira como o corpo é indissociável da construção deste sentido. Ele argumenta que nossa percepção do mundo não é separada do corpo, mas sim uma experiência corporificada, dialogando com as concepções presentes nos documentos que são referência para a Educação Infantil, os quais abordam que o desenvolvimento da criança nasce da relação corpo-mundo, corroborando a importância da qualidade das experiências vividas pelas crianças.

2.4.1 A qualidade da experiência ao livre na Educação Infantil para a Educação Ambiental

> Em 1988, quando foi aprovada a atual Constituição Brasileira, a Educação Infantil passou a ser um direito das crianças. Mas, se elas chegam às IEI[6] aos 4 meses e saem aos 5 anos; se, até os dois anos frequentam raramente o pátio, e, a partir dessa idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar livre, brincando sobre cimento, brita ou grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade, **o que foi conquistado como direito, em realidade, constitui prisão** (Tiriba, 2010, pág 6 - grifo nosso).

Entende-se aqui que falar de Educação ao Ar Livre é falar do ambiente de vida, e por isso, pode ser aplicado a um contexto mais próximo ou ao mais distante, pois se refere ao lugar de relação entre indivíduos e o mundo em suas definições mais amplas (Guerra, 2023) e, nessa mesma concepção, a natureza não é vista como contraposição à cultura.

Portanto, a Educação ao Ar Livre é como um modo de habitar o mundo. E, assim, a melhor maneira de descrever a abordagem é no “sentido de saída dos espaços restritos e condicionantes das estruturas educacionais e didáticas, para pensar em uma relação diversa deste contexto, majoritariamente questionadora e aberta” (Guerra, 2023, p. 14). A ideia de “fora” não necessariamente se refere ao que, de modo convencional, é chamado de *natureza*, mas de uma perspectiva de estudar e praticar *no* e *com* o mundo, *na* e *com* a natureza, reconhecendo seu valor formativo para todos.

---

[6] Instituições de Educação Infantil

Guerra (2023), explica que para isso, é essencial que se mantenha o olhar científico e questionador, distante de uma abordagem instrumental e funcional. É uma visão crítica que estabelece a relação entre o mundo, a natureza e o processo educacional, dando nome, voz, som e forma às coisas de modo interrogativo ao mesmo tempo poético, com uma postura viva e participativa.

Donaldson e Donaldson (1958, p. 17) definem que o “outdoor education é a educação em, sobre e para o aberto”. *Em aberto* mostrando que cada lugar, menos ou mais natural representa um contexto à disposição de experiências diretas; *sobre* o aberto envolve áreas de interesse, de pesquisa e de aprendizagem, ou seja, é possível aprofundar áreas do saber (entendendo o ser humano e suas inter-relações com o ambiente como parte da natureza) e, por fim, *para* o aberto para compreender, utilizar e apreciar os recursos naturais com compromisso em sua preservação, cuidado e respeito (*ibid).*

Esses tipos de práticas pedagógicas já indicadas nas orientações legais nacionais, apontam que Educação Infantil deve garantir 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 a natureza” (Brasil, 2010, p. 26).

Deste modo, entende-se que essas possibilidades descritas na legislação podem ser intensificadas no espaço externo e dialogam com os campos de experiências propostos pela BNCC, rompendo com a ideia de fragmentação do conhecimento, da divisão do ensino por áreas ou componentes disciplinares, ou de que se aprende mais em salas de aula.

Fochi (2016) explica que a proposta da BNCC para a Educação Infantil subverte a lógica disciplinar e artificial de fragmentar o conhecimento e busca, por meio da qualidade da experiência que a criança viverá, mostrar uma perspectiva mais complexa de construção e produção dos saberes pelo indivíduo na medida em que ele brinca e interage em práticas intencionais que permitem a pluralidade das culturas, a vida cotidiana e a vida coletiva por meio das diferentes linguagens.

Isso implica considerar que o ser humano aprende e se desenvolve de maneira complexa e multifacetada (Morin, 1986), entre objetividade e subjetividade, lidando com questionamentos sobre si mesmos, a vida e o mundo, e equilibrando o ser (aspecto humano) e o ter (aspecto material), atravessando e articulando os conhecimentos de modo não linear, principalmente em um mundo em constante

mudanças em que a incompletude e a incerteza são tônicas do modo de ser e de viver.

Nesse sentido, atribui-se um valor importante à interação. Horn e Barbosa (2022) apresentam diferentes teóricos que afirmam em uma perspectiva sociocultural, com o apoio da antropologia e na sociologia, que a aprendizagem das crianças ocorre em momentos de contato e interações entre pares e com sujeitos adultos, “é participando das atividades socioculturais de suas comunidades que os seres humanos fazem seus primeiros intercâmbios, aprendem e se transformam” (*ibid,* p. 48). Ou seja, aprende-se em contexto, *em* e *na* relação com os pares e com o meio e com a reflexão.

Ao desdobrar os estudos sobre a EA, no contexto da primeira infância dentro das escolas, Horn e Barbosa (2022) demonstram que as pesquisas elencam: a importância da observação, da atenção, da contemplação e do estudo da natureza, seus ciclos naturais e suas interações, possibilitando a descoberta de como as diferentes formas de vida, humanas e não humanas, relacionam-se entre si, tornando-se interdependentes.

Além disso, abordam que o foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente, na saúde dos seres vivos e na construção de sociedades sustentáveis a partir de uma perspectiva estética, ética e política da vida individual e coletiva é uma das experiências mais significativas que podemos possibilitar às novas gerações.

Nesse sentido, os espaços naturais podem promover experiências que contemplem a construção de conhecimentos científicos sobre o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade.

Mas, em um mundo tão afastado da tradição, da memória, da sensibilidade e cruelmente afetado pela crise climática, a perspectiva educacional das crianças pequenas precisa ser redimensionada.

Capra *et al.* (2006), destacam a importância de uma alfabetização ecológica e avançam na ideia de uma escola mais lenta (*slow school),* sendo a temática da escola lenta, abordada por outros autores entre eles: Gianfranco Zavalloni (A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta), Joan Domenech Franchesc (Elogio da educação lenta) e Penny Ritscher (Escola slow).

Essa concepção defende que as crianças aprendem mais quando estão imersas em uma relação de corporeidade e sensorialidade, construindo coisas,

participando de eventos, seguindo suas iniciativas, desenvolvendo assim um sentido de reciprocidade com o mundo - natureza e cultura - é preciso um processo de adensamento da sua relação com o habitar o mundo.

Cruz (2022, xiv) explica que “no Brasil, apesar do amparo legal e das bases teóricas já conhecidas, a realidade indica a persistência de ambientes externos pobres e pouco usados” e reflete sobre algumas considerações que colaboram para essa situação como a visão de uma criança frágil e o receio diante da falta de controle dos adultos, dessa maneira, cada vez mais, as crianças estão sendo limitadas e confinadas a ambientes fechados, afastadas da natureza e da comunidade à qual pertencem.

As ações iniciais que o educador pode realizar é permitir que a criança estabeleça conexões entre o corpo e o ambiente, percebendo o mundo, enfrentando os desafios que ele oferece, seja ao brincar individualmente ou com os colegas, mantendo a atenção, cultivando a curiosidade e conduzindo pesquisas e investigações (perceber as variações climáticas, a transição das estações, os sons dos ambientes e os aromas das plantas).

Propostas que deem acesso a pátios, quintais, jardins, praças, ruas e teatros, oferecendo suporte às suas experiências desafiadoras, incentivando uma postura corajosa diante do desconhecido, promovendo cuidado e atenção. Ter um território de pertencimento é crucial para as crianças, oferecendo elementos identitários tanto sociais quanto pessoais.

Marinho (1967) cita experiências suecas que evidenciam a importância da presença de elementos como gramados, terrenos acidentados, árvores, grandes troncos no chão, cabanas, materiais de construção, áreas de carpintaria, areia, lavanderias, tanques de água, pequenas colinas, jardins, hortas, animais e brinquedos como gangorras, trepa-trepas, balanços e panos para contação de histórias no parque é de suma importância.

Esses componentes proporcionam um ambiente rico e diversificado, essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Eles promovem o contato com a natureza, estimulam a imaginação e possibilitam experiências sensoriais e motoras variadas. Nesse contexto, a escola tem o compromisso de devolver às crianças a liberdade e a conexão com a natureza, aspectos muitas vezes perdidos no ambiente urbano.

Algumas questões podem enriquecer a experiência na área externa conforme apresentado na figura 5, como: a escolha do local; tempo da experiência; a organização do material , conhecendo as materialidades e suas potências (Barbieri, 2021, 2022); as interações entre as crianças, e entre elas e os materiais; o fazer o agir das crianças (a autonomia o como atuam ao serem desafiadas pelos materiais e pelas interações); o caráter lúdico e contínuo das experiências (brincadeira atua na ZDP sendo promotor de desenvolvimento humano) e as intervenções e proposições da educadora (Horn; Barbosa, 2022*).*

Figura 5 - Questões podem enriquecer a experiência na área externa

Fonte: a autora (2024) com base em Horn; Barbosa, 2022.

Esses encontros com o mundo, ou seja, as experiências ao ar livre, também podem ser documentadas pelas crianças ou por adultos, ampliando as potencialidades e continuidade da experiência, como modo de coletar informações, impressões, hipóteses, sensações sobre temas e múltiplas questões, seja por meio da narração de impressões pessoais, da escrita, das descrições científicas, da elaboração de listas, da fotografia, do desenho, da criação de diagramas, da contagem, medição, estimativa como de relatos de sons, cheiros e sensações (Muir Laws (2016).

É necessário planejar os espaços, as intencionalidades, as materialidades e previsibilidades que eles proporcionam, sejam com brinquedos em madeira, utensílios

de cozinha de louça, madeira e metal, materiais não estruturados naturais e artificiais, ferramentas ou mesmo brinquedos (Horn e Barbosa, 2022).

As autoras também sugerem (*idib)* atividades como visitas externas, organização de coleções, vivências práticas, preparo de alimentos, cultivo de plantas, preparo de infusões, exploração de luminosidade e sombras, estudos de sons, magnetismo e eletricidade, bem como experimentos com gravidade e dispositivos mecânicos, permitem às crianças uma aproximação enriquecedora com a natureza, a ciência e a tecnologia.

Entendendo que “dedicar-se à exploração, de fato, é antes de mais nada habitar em uma pergunta” (Guerra, 2022, p. 144), é necessário qualificar o tempo destinado à brincadeira, ter uma postura e observação atenta às experiências infantis e o planejamento com a organização prévia da vida cotidiana alinhada à uma metodologia participativa que considere os direitos de aprendizagem da criança, retomando a indissociabilidade do cuidar e educar na primeira infância.

Essa perspectiva não se trata de um trabalho assistencialista, mas do reconhecimento de que, na primeira infância, garantir experiências de qualidade implica compreender que estamos lidando com outro ser humano em pleno desenvolvimento. O cuidado, portanto, não se restringe à sobrevivência, mas se configura como uma dimensão essencial da relação educativa, envolvendo acolhimento, respeito e consideração pelas necessidades integrais da criança.

Guerra (2022) destaca a importância da exploração ao ar livre como uma abordagem educativa que permite às crianças estabelecerem conexões mais complexas com o ambiente, compreendendo os contextos, histórias e relações presentes nos materiais naturais e artificiais.

A autora também aborda a ideia de educar para a experimentação, em que a exploração convida as crianças a questionar as fases, níveis e etapas, olhando para a complexidade do existente e do seu significado. Assim, a experiência exploratória é uma forma de promover uma educação aberta e não pré-determinada, com a perspectiva que o ensino e a aprendizagem se empenham em um estudo sério sobre os objetos de conhecimento e a problematização crítica.

Essas experiências permitem que, em vez de ver o mundo apenas por meio de categorias e conceitos, o sujeito reconheça a realidade como ela é vivida e experienciada por meio do seu corpo, promovendo uma integração entre a percepção

imediata e a experiência direta, o que impacta o entendimento do seu próprio ser (Merleau-Ponty, 2021). Desse modo, o corpo é

> entendido como um veículo do ser-no-mundo, que o situa temporal e espacialmente. Além de fonte dos sentidos, é ele quem conecta o homem ao mundo: Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa [...] elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do estofo mesmo do corpo (Merleau-Ponty, 2004, pág 14).

Nessa concepção, a construção de significados entrelaça-se com as experiências passadas e atuais, não sendo apenas um processo mental, mas diretamente ligado ao corpo e à nossa relação com o mundo. Isso significa que novas percepções e emoções substituem as antigas, mas essa renovação afeta apenas o conteúdo das nossas experiências, não a sua estrutura fundamental (Merleau-Ponty, 1999).

Diante desta perspectiva, é fundamental discutir e refletir sobre as abordagens das escolas infantis em relação aos espaços externos, como pátios, ruas e territórios. Conversar sobre desafios, segurança, sujeira e alergias é essencial para encontrar consensos, explorar a cidade por meio de passeios em espaços externos com as famílias, contribuindo para construir referências comuns e aproveitar as potencialidades urbanas.

Os espaços físicos são essenciais na vida cotidiana escolar, e a recomposição desses ambientes envolve a colaboração dos docentes, famílias e crianças, promovendo uma infância com direito a um ambiente acolhedor e belo. Para isso, a escola precisa estreitar o vínculo com as famílias. Só é possível transformar em/com a comunidade.

Esse processo envolve proposição, realização de transformações, uso ativo, crítica e rearranjos, incluindo a formação continuada para o desenvolvimento profissional dos educadores, além de abordarem princípios de continuidade e interação (Dewey, 1989).

Contreras e Perez (2010) também destacam a importância de uma formação docente que retorne à experiência, enriquecendo a capacidade de se surpreender e descobrir novos sentidos, trazendo coerência entre o discurso e a prática para apoiar os educadores em suas práticas cotidianas.

Considerando as reflexões apresentadas a revisão de literatura delineou o percurso histórico da relação entre humanidade e natureza, evidenciando a

necessidade de ações mais sustentáveis. Nesse contexto, a EA emerge como um importante meio para contribuir com esse compromisso mundial. Diante desse cenário, a escola desempenha um papel central, e a Educação Infantil, em particular, oferece um espaço significativo para a formação dos sujeitos.

É nesse ponto que a Educação ao Ar Livre se apresenta como uma estratégia pedagógica potente, capaz de ampliar as formas de conhecer, interpretar e interagir com o mundo. Contudo, a contribuição dessa estratégia também depende da intencionalidade pedagógica do educador e assim, com base nessas discussões, a pesquisa propõe investigar como práticas pedagógicas ao ar livre podem contribuir para a implementação da Educação Ambiental na EI. Para isso, faz-se necessário um delineamento metodológico que permita compreender como essas experiências são planejadas, vivenciadas e significadas no contexto escolar. O próximo capítulo, portanto, apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo, descrevendo as estratégias de coleta e análise de dados que sustentam a investigação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A natureza desta pesquisa é qualitativa e descritiva que abrange uma abordagem bibliográfica, documental e de campo, estabelecendo um estudo de caso que envolve unidades escolares de Educação Infantil a fim de responder ao problema de pesquisa, que é investigar "Quais estratégias pedagógicas auxiliam na implementação da Educação Ambiental por meio da Educação ao Ar Livre em escolas de Educação Infantil?".

A abordagem qualitativa escolhida permitiu uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e a coleta de dados voltada para a compreensão de fenômenos complexos (Creswell, 2007). Essa abordagem explora significados e interpretações de contextos a partir de uma perspectiva global. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se concentra em dados mensuráveis e estatísticas, a pesquisa qualitativa busca aprofundar a compreensão dos aspectos subjetivos e sociais dos fenômenos estudados.

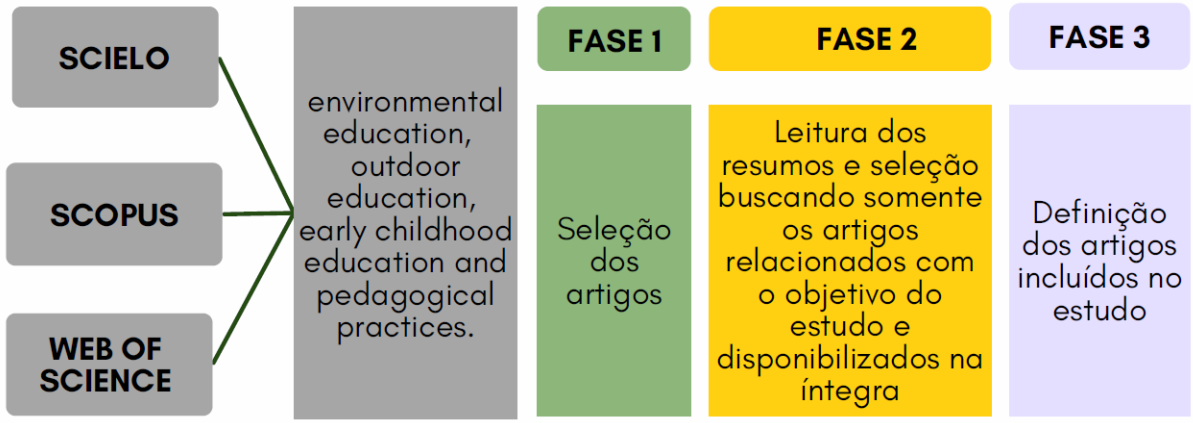
Ludke e André (1986) destacam a relevância da pesquisa qualitativa no campo educacional, enfatizando sua capacidade de revelar nuances e detalhes que podem passar despercebidos em métodos mais estruturados. Eles defendem a necessidade de uma análise profunda e contextualizada para compreender verdadeiramente o objeto de estudo.

Para a elaboração da revisão bibliográfica foi realizado o levantamento do estado da arte sobre o tema. Para isso, foi realizada revisão de literatura científica nacional e internacional em três bases de dados eletrônicas: Scopus, SciELO e Web of Science. Foram incluídos artigos de revisão completos, editoriais e estudos teóricos, escritos em português ou inglês.

As palavras-chave utilizadas foram “Environmental Education, Outdoor Education, Early Childhood Education, pedagogical practices”[7] (optou-se pelas palavras em inglês para ampliação dos resultados). Houve restrição da data de publicação, sendo considerado após 2017. Por fim, juntando os artigos selecionados nas três bases, após todo o processo de seleção (representado na Figura 6 e Quadro 5), chegou-se a uma amostra de 62 artigos.

[7] Tradução: *Educação ambiental, Educação ao ar livre, Educação Infantil e práticas pedagógicas.*

Figura 6 - Fluxograma da busca nas três bases de dados científicos



Fonte: a autora (2024).

Quadro 5 - Quadro da busca nas três bases de dados científicos

Palavras-chave	Web of science	Science Direct	Scielo	Total	Selecionados
environmental education, outdoor education	41	2	177	220	22
environmental education, outdoor education, early childhood education	1	0	11	12	7
environmental education, outdoor education, children	9	0	51	60	18
environmental education, outdoor education, children and methodology	2	0	2	4	4
pedagogical practices, early childhood education	149	10	71	230	11
Total				296	62

Fonte: a autora (2024).

A análise dos artigos seguiu a estratégia proposta por Bardin(1977). Antes de iniciar a pesquisa nas bases de dados foram definidas as palavras-chave que servem como unidades de registro do presente estudo. Após a leitura dos artigos, essas unidades de registro foram ampliadas e, em seguida, agrupadas em três temas: 1. educação ambiental, sustentabilidade e conexão com a natureza; 2. áreas verdes e naturais e espaços ao ar livre e 3. práticas pedagógicas e Educação Infantil, conforme a figura 7.

Figura 7 - Diagrama de agrupamento de temas dos artigos

Fonte: a autora (2024).

Marconi e Lakatos (2003) também oferecem orientações sobre como conduzir uma revisão bibliográfica documental, destacando a importância de selecionar fontes relevantes, analisar criticamente os textos e sintetizar as informações de maneira clara e objetiva. Por isso, além dos artigos citados, os documentos analisados foram: a BNCC, o Referencial Curricular do Paraná e o Projeto Político Pedagógico das escolas participantes, identificando as práticas pedagógicas previstas sobre o tema de Educação Ambiental e Educação ao Ar Livre.

Esta pesquisa é estruturada como um estudo de caso, seguindo os princípios delineados por Yin (Yazan, 2016, p. 159), apontando que “ao contrário de outras estratégias de investigação, um abrangente ‘catálogo’ de projetos de pesquisa para estudos de casos ainda têm de ser desenvolvido”, dessa maneira essa investigação empírica consegue levantar múltiplas evidências, permitindo sua triangulação.

Assim, a abrangência espacial e temporal do estudo ocorreu entre os meses de maio e setembro de 2024, selecionando escolas privadas, públicas e uma social, que atendem crianças de 3 a 6 anos de idade, na cidade de Curitiba (PR).

As práticas analisadas tomaram como público os educadores da Educação Infantil das escolas selecionadas. Para a realização da pesquisa, obteve-se previamente a autorização dos responsáveis, cujas cartas encontram-se em anexo.

Como critérios de inclusão na pesquisa, as instituições e educadores precisavam atender crianças de 3 a 6 anos de idade, seriam instituições de naturezas distintas (privada, pública ou social) e precisariam autorizar o ingresso. A quantidade

escolhida ocorreu de acordo com o tempo disponível para realizar a pesquisa e o tratamento dos dados.

Sendo elas, oito unidades: cinco escolas pertencentes a uma rede de ensino privado, dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e uma instituição social[8], possibilitando maior abrangência de realidades ao contemplar diferentes contextos educacionais e sociais.

Dentre as instituições privadas, estão:

- Instituição 1: bairro Juvevê.
- Instituição 2: bairro Bigorrilho.
- Instituição 3: bairro Água Verde.
- Instituição 4: bairro Boa Vista.
- Instituição 5: bairro Campo Comprido.

Dentre os CMEIs, estão:

- Instituição 6: bairro Santo Inácio.
- Instituição 7: bairro Santa Felicidade.

Quanto à instituição social:

- Instituição 8: bairro Campo Comprido.

Para obter a autorização para a realização da pesquisa nas instituições públicas, foi necessário seguir o protocolo de pedido via sistema da prefeitura, aguardando a liberação e análise do projeto. O projeto de pesquisa foi submetido para avaliação, e após a aprovação, a diretora do Departamento da Educação Infantil emitiu uma carta autorizando e demonstrando o interesse na realização da pesquisa nas escolas públicas, reconhecendo os ganhos e as contribuições que a pesquisa poderia trazer para o trabalho da rede.

Após a autorização inicial, foi realizado contato com as diretoras dos CMEIs, seguido de uma visita para conhecer o local e dialogar com a equipe gestora, apresentando a proposta de trabalho. Somente após esses encaminhamentos, foi agendada uma visita para acompanhamento e observação das atividades.

Nas instituições privadas e na instituição social, o processo envolveu a explicação da pesquisa para as coordenadoras, solicitação de autorização para a realização do estudo e a apresentação dos objetivos da pesquisa para os educadores

[8] Os mesmos mantenedores da rede privada participante são responsáveis pela instituição social envolvida.

diretamente. Após a obtenção das autorizações, foi aberto um período de agendamento para que as próprias docentes que quisessem participar da pesquisa, indicassem as datas em que a pesquisadora poderia acompanhar as propostas educacionais.

A primeira ação foi a aplicação de um questionário online direcionado (pela gestão) aos educadores que atuam com crianças de 3 a 6 anos nas instituições participantes. Dos 35 profissionais trabalhando com essa faixa etária, 20 responderam ao questionário. Pinol (2011) explica que sua construção exige atenção aos detalhes para minimizar erros não amostrais. Inicialmente, é fundamental incluir apenas questões pertinentes aos objetivos específicos da pesquisa, utilizando termos de fácil compreensão para o público-alvo.

Ao utilizar questionários, os pesquisadores podem obter informações valiosas sobre as percepções, opiniões e experiências dos participantes de maneira padronizada, facilitando a análise e interpretação dos dados. Essa abordagem metodológica oferece uma vantagem significativa ao garantir uma amostragem representativa da população-alvo, essencial para a validade e a generalização dos resultados obtidos (Johnson, 2014).

Para organizar as informações obtidas e caracterizar cada uma das participantes de forma clara, optou-se por atribuir nomes fictícios às respondentes ao longo desta pesquisa. Esses nomes foram escolhidos em homenagem a mulheres que contribuíram de maneira significativa para a educação. Cada nome fictício foi associado a uma das respondentes, juntamente com suas características e dados. Esse procedimento visa facilitar o entendimento das colocações e atuações de cada participante, preservando, ao mesmo tempo, a confidencialidade das informações pessoais.

Conforme o quadro 6, em relação à faixa etária desses participantes, três possuem idades entre 23 e 29 anos, seis entre 29 e 35 anos, sete entre 35 e 41 anos, e quatro acima de 41 anos. Quanto ao tempo de atuação docente, três estão no primeiro ou segundo ano como docentes, três possuem entre 3 e 7 anos de experiência, quatro entre 8 e 12 anos, sete entre 13 e 17 anos e três entre 18 e 22 anos de atuação docente.

Quadro 6 - Caracterização dos participantes

Nome fictício	Inspiração	Faixa etária	Tempo de atuação docente	Tipo
Adélia	Adélia Prado	Entre 35 e 41 anos	Atuo entre 8 e 12 anos	pública
Alice	Maria Alice Proença	Entre 29 e 35 anos	Atuo entre 13 e 17 anos	privada
Ana	Ana Carol Thomé	Acima de 41 anos	Atuo entre 18 e 22 anos	pública
Anália	Anália Prado	Entre 29 e 35 anos	Atuo entre 8 e 12 anos	privada
Antonieta	Antonieta de Barros	Entre 35 e 41 anos	Atuo entre 13 e 17 anos	privada
Cecília	Cecília Meireles	Acima de 41 anos	Atuo entre 13 e 17 anos	privada
Clarice	Clarice Lispector	Entre 35 e 41 anos	Atuo entre 3 e 7 anos	privada
Cora	Cora Coralina	Entre 29 e 35 anos	Atuo entre 8 e 12 anos	privada
Elinor	Elinor Goldschimied	Entre 23 e 29 anos	Atuo entre 8 e 12 anos	social
Emília	Emília Ferreiro	Entre 29 e 35 anos	Atuo entre 13 e 17 anos	privada
Emmi	Emmi Pikler	Entre 23 e 29 anos	Atuo entre 3 e 7 anos	privada
Júlia	Júlia Pinheiro de Andrade	Entre 35 e 41 anos	Atuo entre 13 e 17 anos	privada
Lea	Lea Tiriba	Entre 29 e 35 anos	Atuo entre 13 e 17 anos	privada
Magda	Magda Soares	Entre 35 e 41 anos	Atuo entre 3 e 7 anos	privada
Maria	Maria Montessori	Entre 35 e 41 anos	Atuo entre 13 e 17 anos	privada
Monica	Monica Guerra	Entre 29 e 35 anos	Estou no primeiro ou segundo ano como docente	privada
Nísia	Nísia Floresta	Entre 35 e 41 anos	Estou no primeiro ou segundo ano como docente	privada
Ruth	Ruth Rocha	Entre 23 e 29 anos	Estou no primeiro ou segundo ano como docente	privada
Silvia	Maria Silvia Barbosa	Acima de 41 anos	Atuo entre 18 e 22 anos	pública
Stela	Stela Barbieri	Acima de 41 anos	Atuo entre 18 e 22 anos	privada

Fonte: A autora (2024).

Além do questionário, foram realizadas observações diretas. Doze educadoras permitiram a observação da sua prática ao ar livre.

As observações tiveram como foco acompanhar:

- se os espaços externos são utilizados. Se sim, como são utilizados. Se não, quais os motivos.
- se existe uma proposta ambiental no planejamento docente e quais as estratégias utilizadas.
- a partir da observação, refletir sobre quais as possibilidades de qualificar as experiências infantis no espaço ao ar livre conectadas com a Educação Ambiental.

Como estratégia de análise foi utilizado o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977), que consiste em um estudo de ordem qualitativa que permite compreender e explorar a complexidade e a riqueza das experiências humanas, percepções, significados, interações sociais e contextos culturais que são úteis quando se deseja capturar a diversidade e a subjetividades dessas experiências, bem como quando se busca gerar conhecimento que não pode ser facilmente quantificado.

Desta pesquisa, emergiram três categorias (temas): educação ambiental, espaços e considerações dos educadores, as quais foram organizadas em unidades de registro, subcategorias e unidades de contexto, conforme apresentado no quadro 7. Essas unidades de registro e suas subcategorias foram abordadas adiante a partir de referenciais teóricos, constituindo assim fundamento da triangulação de informações da pesquisa.

Quadro 7 - Categorias, unidades de registro e unidades de contexto

Tema	Unidades de registro	Subcategorias	Unidades de contexto
Educação Ambiental	Abordagens e estratégias	Abordagens	Sensibilização e cuidado com o meio ambiente
			Integração ao currículo
			Práticas lúdicas
			Separação de resíduos
			Envolvimento da comunidade escolar
		Práticas em espaços ao ar livre	Contato direto com a natureza
			Observação e investigação
			Roda de conversa e leitura
			Hortas e experimentos
			Projetos interdisciplinares
Espaços	Ambiente como outro educador	Concepção	Qualquer espaço é espaço de aprendizagem
		Área interna	Sala de aula e laboratórios
		Área externa	Parques e pátios
			Gramados
			Bosques
			Hortas

Tema	Unidades de registro	Subcategorias	Unidades de contexto
Espaços	Ambiente como outro educador	Área externa	Pequenas áreas verdes/jardins
			Quadras
		Espaços fora da escola	Praça
			Espaço ao redor da unidade
			Casa das crianças
Considerações dos educadores	Sugestões para avanço do trabalho de EA	Qualidade da experiência	Revisão do conceito de parque
			Contato com a natureza como experiência significativa
			Impacto na formação humana
		Atenção das crianças ao ar livre	Engajamento e Foco
		Limitações Espaciais	Necessidade de investimento nos espaços externos
		Educação ambiental integrada à comunidade	Parcerias com a comunidade

Fonte: a autora (2024)

No próximo capítulo, serão apresentados os resultados obtidos a partir dos dados coletados e análises realizadas. Além disso, serão analisadas as estratégias pedagógicas observadas e como elas favorecem ou não uma prática de EA por meio da Educação ao Ar Livre coerente com a concepção apresentada na legislação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo discute os resultados obtidos por meio de observações em campo, relatos de educadores e análise documental das instituições participantes da pesquisa. Dessa forma, buscou-se analisar e refletir sobre as estratégias e práticas de EA voltadas para crianças de 3 a 6 anos.

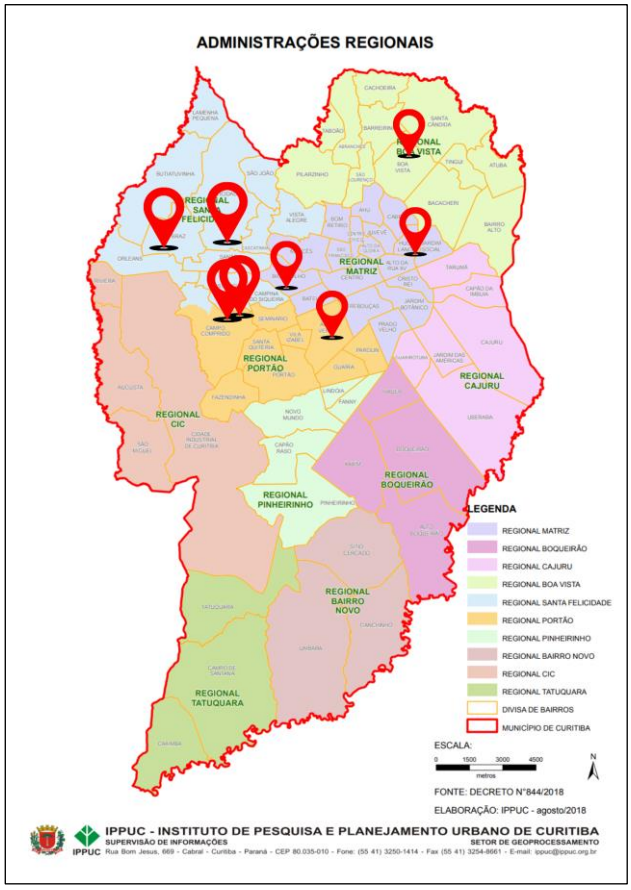
Primeiramente, realiza-se a caracterização das instituições, seguida da discussão das estratégias ao ar livre que envolvem a temática ambiental. A análise enfatiza em como as estratégias observadas possibilitam uma educação crítica, holística e participativa. Dessa maneira, analisou-se como o educador abre espaço para perguntas e teorias das crianças, planejando intencionalmente experiências de aprendizagem nas diferentes linguagens da infância e de como utilizou o espaço como outro educador, contribuindo significativamente para a formação ambiental desses sujeitos.

Além disso, apresentam-se as limitações e possibilidades identificadas, juntamente com sugestões de melhorias apresentadas pelos participantes que podem ser implementadas para aprimorar a qualidade das experiências proporcionadas ao ar livre.

4.1 Caracterização das escolas investigadas

A distribuição geográfica das escolas investigadas é, predominantemente, concentrada na região norte da cidade de Curitiba (Paraná), conforme apresentado na Figura 8. A instituição social e uma das escolas privadas localizam-se no bairro Campo Comprido. As demais escolas privadas estão distribuídas pelos bairros Água Verde, Boa Vista, Bigorrilho e Hugo Lange. Já as escolas públicas estão situadas nos bairros São Braz e Santa Felicidade.

Figura 8 - Localização das instituições participantes



Fonte: IPPUC (2018).

Apesar das distintas naturezas administrativas das instituições investigadas — abrangendo instituições públicas, privadas e sociais —, é possível identificar pontos em comum relevantes como sua concepção de criança, infância e o papel do educador e do ambiente na Educação Infantil.

Ao delimitar esta pesquisa, buscou-se propositalmente explorar esses diferentes cenários institucionais para obter uma análise mais abrangente de como essas concepções são interpretadas e aplicadas na prática.

As instituições mantidas pela rede privada apresentam um histórico significativo de reestruturação pedagógica ao longo dos últimos dez anos. Durante esse período, foi implementada uma formação continuada quinzenal compulsória, prevista na carga horária docente, que se tornou a base e o impulsionador para a reformulação de todo o projeto pedagógico.

Dentro da mesma rede, nos últimos seis anos, a instituição social, também participante desta pesquisa, passou a fazer parte do mesmo programa de formação

docente, integrando-se à proposta pedagógica, oferecendo à comunidade que atende uma educação de qualidade como as demais unidades da rede privada.

Nas instituições públicas, o currículo também incorpora princípios como a pedagogia da participação, mas sua abordagem é baseada em projetos. Embora não exista um programa estruturado de formação continuada, segundo a equipe pedagógica, há uma ampla oferta de formações disponibilizadas pela rede municipal, que busca atender às necessidades específicas dos profissionais, sendo a adesão opcional.

Em uma dessas unidades públicas, há um pedagogo que acompanha a instituição em período parcial, mas a alta demanda limita o atendimento pedagógico. Em outra unidade, a ausência de um pedagogo leva a direção a assumir essa função, o que também representa um obstáculo para o desenvolvimento pleno do trabalho pedagógico, segundo a participante. Nesse contexto, a formação continuada desponta como uma necessidade recorrente, apontada pelas próprias unidades, para fortalecer e impulsionar as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Como poderá ser observado nas descrições de relatos, existe uma aproximação teórica entre a rede pública, privada e social, que se manifesta na organização dos espaços escolares e em algumas práticas pedagógicas cotidianas. Em outras esferas as dinâmicas são muito distintas (formação, planejamento, comunicação com as famílias, eventos com a comunidade e documentação pedagógica). Tais singularidades e diferenças serão apresentadas ao se descrever as atividades desenvolvidas por cada uma das instituições analisadas.

Em relação às condições socioculturais, a maioria dos responsáveis pelas crianças da instituição social possui escolaridade igual ou abaixo do Ensino Médio completo, sendo que as mães possuem, em sua maioria, escolaridade mais baixa e a renda familiar não ultrapassa os cinco salários mínimos, ficando, em média, entre dois e três. Muitas famílias fazem pequenos serviços, geralmente temporários, ou um “extra” para complemento de renda, razão pela qual há uma constante oscilação no valor da renda familiar.

As instituições da rede pública revelam um panorama de diversidade socioeconômica que reflete tanto desafios quanto oportunidades, pois em Santa Felicidade, a presença de uma população com níveis variados de renda e ocupação resulta em um contexto social heterogêneo. O bairro, conhecido por seu perfil de

classe média e alta, abriga também famílias com dificuldades econômicas significativas, o que se reflete na demanda por serviços de apoio social e educativo.

Em contraste, o bairro São Braz é caracterizado por uma população, predominantemente, de classe média, com algumas áreas enfrentando desafios socioeconômicos mais acentuados, como a presença de famílias de baixa renda e desempregadas. Essa diversidade socioeconômica influencia diretamente as necessidades e expectativas das famílias em relação aos CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil), além de impactar as estratégias pedagógicas e os recursos disponíveis.

As condições socioeconômicas das famílias atendidas pela rede privada analisada, refletem um perfil predominantemente de classe média-alta e alta, os quais também já conhecem a trajetória histórica do grupo educacional na cidade.

Após a apresentação do contexto e das características das instituições pesquisadas, serão exploradas as abordagens e as estratégias relacionadas à EA ao ar livre que permeiam as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses diferentes cenários.

4. 2 Abordagens e estratégias para a Educação Ambiental na Educação Infantil

Todas as respostas no questionário traziam que o contato com o mundo ao ar livre é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, enfatizando a importância dessa prática no ambiente externo. Relatos como da educadora Emmi ilustram como os docentes percebem o valor desse contato direto com a natureza, destacando os benefícios inclusive para a EA das crianças. Nesse sentido, ela afirma que

> Acredito que quanto mais as crianças crescem envoltas na natureza, mais elas vão sentir-se pertencentes a ela. Não como uma forma de sustentar a vida humana, mas de saber cuidar, alimentar, nutrir e respeitar as diferentes formas que existem em nosso meio ambiente (educadora Emmi).

Da mesma maneira, a educadora Mônica, reforça que “precisamos, cada vez mais, levar as crianças para fora da sala, usar o ar livre como extensão das nossas propostas”.

Esses relatos corroboram com as discussões teóricas sobre a educação ao ar livre como uma estratégia pedagógica efetiva para a EA, principalmente na infância.

Léa Tiriba (2010, 2019), Monica Guerra (2020, 2021), Pioski (2021), Twohig-Bennett & Andy (2018) e Reyes-Riveros *et al.* (2021) destacam como o contato com a natureza pode beneficiar a saúde física, mental e emocional das crianças, além de promover comportamentos pró-sociais e sustentáveis, como destacado pela educadora Anália ao relatar que é necessário “proporcionar experiências significativas e transformadoras para inspirar as crianças a se tornarem defensoras ativas e responsáveis do nosso planeta”.

As educadoras Magda, Emmi, Mônica e Júlia relatam que, sejam brincadeiras livres ou dirigidas, essas atividades oferecem às crianças oportunidades valiosas de interação com o ambiente natural por meio da rica exploração sensorial, permitindo que sintam a textura da grama, o sopro do vento, o toque da terra e da água, além de investigarem os elementos encontrados nesse espaço. A educadora Júlia ressalta que realiza a “observação e registro da fauna e flora” e que esses “cuidados com a natureza criam um sentimento de pertencimento e responsabilidade”.

Observa-se que, embora a EA esteja prevista em lei para toda a educação - desde a educação básica até o ensino superior -, os documentos normativos da Educação Infantil não apresentam orientações específicas sobre como ela pode ser desenvolvida (Branco *et al.*, 2018). Por isso, foi realizada a análise documental dos projetos pedagógicos das instituições e observou-se que ambos fazem referência à legislação da EA e concepções gerais associadas a esse tema:

> ela deve acontecer com “enfoque humanista, holístico, democrático e participativo (...) considerando a totalidade do meio ambiente e sua interdependência com os meios socioeconômico e cultural, sob o enfoque da sustentabilidade (PPP instituições privadas).

No entanto, nenhum dos documentos apresenta orientações sobre a implementação prática da EA, corroborando as discussões teóricas já abordadas, que evidenciam a ausência de diretrizes detalhadas para o tema. Desse modo, na ausência de orientações específicas, os docentes tendem a recorrer às práticas e temas mais conhecidos e intuitivos no campo da EA, a observação no ambiente externo, o plantio de alimentos ou flores e a discussão sobre o lixo.

Essa tendência é explicada por Sauvé (2005) que afirma que, na falta de diretrizes claras e estruturadas, os profissionais frequentemente se baseiam em abordagens amplamente reconhecidas e de fácil implementação.

A autora (*ibid)* destaca que, entre as práticas mais comuns, estão as atividades relacionadas à gestão de resíduos e ao cultivo de hortas, que são, frequentemente, utilizadas por sua simplicidade e relevância direta para a vida cotidiana. Essas iniciativas, possuem um grande potencial educativo e são relevantes no contexto da educação ambiental. No entanto, dependem diretamente da forma como são implementadas. Quando são realizadas de forma pontual, sem uma articulação com outros conceitos ou sem espaço para a reflexão das crianças, acabam se tornando atividades isoladas, sem promover uma real construção de conhecimento.

Os resultados das observações diretas permitiram organizar as estratégias pedagógicas ao ar livre, representado visualmente na figura 9: propostas dirigidas com ações pontuais sobre o tema ambiental; propostas livres sem planejamento; propostas livres com planejamento prévio do educador; e propostas dirigidas dentro de projetos em andamento.

Figura 9 - Parâmetros de organização das estratégias ao ar livre para a Educação Ambiental

Fonte: a autora (2024).

A primeira se refere à inexistência de propostas ao ar livre. A segunda envolve atividades pontuais sobre temática ambiental em temas genéricos e não conectados com a realidade ou planejamento da faixa etária.

A terceira consiste em propostas realizadas de maneira livre, em que as crianças exploram o espaço e o ambiente de forma espontânea, brincando no espaço externo sem intervenções diretas dos educadores e sem um planejamento prévio.

A quarta categoria abrange propostas igualmente livres, mas que contavam com provocações iniciais, cuidado na organização dos grupos e uso do espaço.

Nesses casos, o educador planejava o espaço ou introduziu contextos disparadores para instigar, ainda que de maneira sutil, o momento de brincar livre.

Por último, são englobadas propostas que integravam projetos em andamento ou que estavam sendo iniciados, conectando-se diretamente às investigações ou a curiosidades da turma, com planejamento e olhar atento do educador quanto às experiências desenvolvidas.

Destaca-se que a inexistência de propostas não é sinônimo de exploração livre. A exploração livre, conforme abordada por Guerra (2022), tem um papel significativo no desenvolvimento humano, pois permite que a criança se dedique à investigação e à construção de sentidos a partir do contato direto com o ambiente. Entretanto, quando não há planejamento por parte do educador — quando a ida ao espaço externo ocorre apenas como um preenchimento de tempo, sem considerar suas potencialidades, sua biodiversidade ou suas relações com o cotidiano da infância — perde-se a potência educativa desse momento.

As propostas observadas foram analisadas com base em características interligadas que demonstram como a estratégia ao ar livre pode promover experiências de qualidade que impactam significativamente na formação ambiental (ver Figura 10). Entre essas características estão:

- A abertura para perguntas, teorias e escuta das crianças que o docente permite ao desenvolver essas práticas.
- A valorização das linguagens da infância, com o brincar e a interação como eixos centrais do trabalho pedagógico.
- A concepção do ambiente como outro educador, aproveitando o espaço, as interações e experiências a fim de promover melhores condições para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Essas práticas tornam-se potencialmente mais significativas quando têm como ponto de partida a intencionalidade pedagógica na ação escolar.

Figura 10 - Características de boas estratégias pedagógicas ao ar livre para a Educação Ambiental

Fonte: a autora (2024).

A partir da análise dessas propostas, escolheu-se discutir a seguir aquelas que possuem contribuição mediana a alta em relação à EA, pois criam oportunidades ao ar livre dentro de uma concepção de interação com o ambiente de modo intencional, planejado e com a mediação de educadores que abrem espaço ao inédito, seja por meio da escuta, da expressão ou da exploração das crianças. Além de realizarem um planejamento aberto à imprevisibilidade que a experiência humana pode desencadear.

4.3 Espaços de perguntas, teorias e escuta das crianças

Durante as observações, em uma proposta dirigida que fazia parte de um projeto desenvolvido há semanas com a turma, perguntas e teorias provisórias das crianças surgiram:

"Abelha chora?" *- perguntou uma das crianças participantes.*
"Não sei se ela chora. Você sabe?" - respondeu a pesquisadora
"Ela não chora! Mas você sabe se a ***abelha tem cabelo?"*** *- continuou a criança*
Vem outra criança que estava próxima e responde: "NÃO... porque ela tem antena. Se tem antena, não tem cabelo, né?!."
A pesquisadora respondeu que não sabia sobre aquilo e perguntou se a criança sabia outras coisas sobre a abelha.
"Ah, ela é muito longa... a língua dela é muito longa... Da abelha."
"Mas como você sabe sobre isso?" - perguntou a pesquisadora
"É o meu pensamento!" *- concluiu a criança*

Percebe-se pelas respostas dadas pelas crianças que elas são repletas de saberes e não saberes e, quando têm espaço para a escuta, externalizam suas teorias provisórias. Uma escola que nega o direito ao pensar e ao criar se aproxima do ensino tradicional, muitas vezes, caracterizado por um modelo pedagógico em que o professor é o centro da transmissão de conhecimento. Freire (1970) explica que esse modelo de educação privilegia a transmissão unilateral de informações e a memorização, promovendo uma "educação bancária", em que o aluno é visto como um receptor passivo de conhecimento, sem participação ativa no processo educativo, um ser não pensante.

Ele argumenta que essa metodologia limita o potencial crítico e reflexivo dos estudantes, uma vez que não fomenta a autonomia e a capacidade de questionar e transformar a realidade (Freire, 1970). Em contraste, Freire propõe uma pedagogia dialógica, que valoriza o diálogo e a interação entre educador e educando, promovendo um ambiente de aprendizagem mais participativo e emancipador. Isso permite perceber que as escolas observadas se aproximam mais desta visão do que do ensino tradicional.

Os resultados das observações indicam que, ao incorporar esse modelo educativo, as escolas não só engajam as crianças de maneira mais significativa, mas também desenvolvem suas habilidades críticas e reflexivas, permitindo uma educação mais contextualizada e relevante para suas realidades.

As perguntas das crianças são as denominadas ‘teorias moles’, e na concepção de Malaguzzi, indicam um aspecto central do aprendizado infantil, pois permitiam que as crianças explorassem e reformulassem continuamente suas compreensões sobre a realidade (Edwards, *et al.* 1999).

É sobre esse lugar do pensar, lugar da pergunta e do diálogo que há verdadeiramente uma educação para a criticidade, criatividade, complexidade e ética (Lipman, 1995; Kohan, 2013; Alves, 1993), elementos fundamentais para a EA. E esse é o grande ponto de convergência, pois assim há formação de sujeitos críticos, criativos e solidários, proporcionando espaço para expressão, partilha em comunidade, exploração e conjecturas.

Em uma das observações realizadas na pesquisa, houve a oportunidade de acompanhar um projeto que se estruturou a partir da afirmação de uma criança que

citava que vaga-lumes são "elétricos como lâmpada". Frase acolhida pela docente e transformada em tema de discussão entre as crianças.

A educadora não somente escutou, mas percebeu o potencial e planejou diferentes provocações que explorassem o conceito de bioluminescência, destacando o valor da investigação e do aprendizado baseado em interesses. Explorou diferentes estratégias e trouxe para discussão coletiva a pesquisa prática, métodos eficazes para aprofundar e promover a alfabetização ecológica, como sugerido por Capra *et al.* (2006).

Em outro contexto, na perspectiva dialógica, outra educadora, após uma proposta dirigida (contexto preparado previamente para exploração sobre o tema da terra, o qual era o objeto de pesquisa da turma), propôs uma roda de conversa e conforme as crianças falavam ela anotava em um mapa de ideias. Uma das perguntas feitas pelas crianças foi: “Como as minhocas respiram na terra?”. A curiosidade se desdobrou em outra roda de conversa em que a educadora auxiliar trouxe de casa algumas minhocas:

“Eu trouxe as minhocas porque lembrei que a Sarah perguntou como as minhocas respiram embaixo da terra”. - Falou a educadora Iraci
“Elas saem e respiram pelo buraco da terra!” Gabriel
“Ela respira pela boca…” - Lívia
“Se a gente consegue respirar em um lugar fechado, elas também conseguem!” - Davi Costa
***“Como assim, um lugar fechado, Davi? Você poderia explicar melhor?” -** Educadora Stela*
“Se o lugar não tiver muito quente, daí pode respirar…” - Daniel
“Ela pode cavar com a boca!” - Mateus
“Mas e como ela respira debaixo da terra?” - Educadora Stela
“A terra faz bem para a minhoca!” - Mateus
“Se a minhoca não tem nariz nem boca, ela respira sabe onde? Ela tem nariz, só que ninguém consegue ver de tão pequeno que é!” - Gabriel
“Eu acho que elas respiram em outra parte do corpo!” - Sarah
“As minhocas respiram como os peixes, que conseguem respirar debaixo da água. Elas respiram embaixo da terra!” Fernanda
“E como podemos saber se ela tem ou não nariz e como ela respira de fato?” - Educadora Stela
“Pesquisando no Google!” - Julio
“No Safari, é quase a mesma coisa que o Google, mas é diferente!” - Fernanda
“No Google Maps podemos encontrar qual lugar do mundo tem mais minhocas!” - Gabriel
“Tem uma menina que sabe tudo sobre robô!” - Rafaela
“Podemos pesquisar na nossa cabeça!” - Jean
“No cérebro? Podemos ficar observando elas!” - Fernanda
“A gente pode escrever num papel o que a gente tá observando!” - Davi
A terra é como o ar para elas. Elas precisam da terra para sobreviver e os

passarinhos comem as minhocas!" - Sarah
"As minhocas precisam sair da terra quando está chovendo para elas não se afogarem!" - Julio
"Se elas não conseguem respirar, não adianta o buraco na terra…" - Leonardo
"Se as minhocas são cegas, como elas sabem o caminho que elas têm que ir?" - Daniel
"A gente tem que descobrir na escola!" - Julio
"As minhocas são cegas, mas elas sabem onde elas têm que ir, pois elas cheiram!" - Sarah

Essa transcrição de roda de conversa nos permite analisar três situações: como transformar a curiosidade das crianças em objeto de estudo a partir de objetivos de trabalho, como as crianças são repletas de perguntas e teorias, e como é essencial a mediação do professor para impulsionar essas duas primeiras situações.

Em todos os momentos, as perguntas das docentes eram abertas e permitiam múltiplas respostas, impulsionando o diálogo. Trechos como: *Você poderia explicar melhor?" Como podemos saber(...)? "Mas e como ela (...)?",* falados pela educadora Stela, demonstram como um docente pode lançar boas perguntas no processo educativo.

Situações em que a curiosidade e a observação podem levar à construção de conhecimentos mais sofisticados, exemplificam o princípio de que a educação ao ar livre deve proporcionar experiências que incentivem a curiosidade, a exploração e a indagação (Brasil, 2010).

Os exemplos citados anteriormente ilustram o conceito das teorias provisórias das crianças, das perguntas inquietas e de como o professor precisa estar atento a essas situações no cotidiano da infância.

Para ampliar os benefícios da educação ao ar livre, é crucial planejar e organizar os espaços externos de forma que estimulem a exploração e a interação significativa das crianças com o ambiente natural (Horn & Barbosa, 2022) e que também considere as diferentes linguagens da infância.

4.4 Muitas Linguagens, uma só criança

Durante as observações realizadas em campo, foi possível acompanhar diferentes propostas organizadas para o trabalho com AE, entre elas: desenhos de observação, brincadeiras de faz de conta, brincadeiras livres, atividades envolvendo

materiais recicláveis, propostas de plantio, experimentos científicos, além de momentos de pesquisa e coleta de materiais naturais.

Embora haja muitas linguagens para o trabalho na infância, escolhe-se discutir aqui a linguagem gráfica, a linguagem do faz de conta e a linguagem das artes como apoio para o desenvolvimento de propostas significativas e de maior relevãncia sobre a temática desta dissertação.

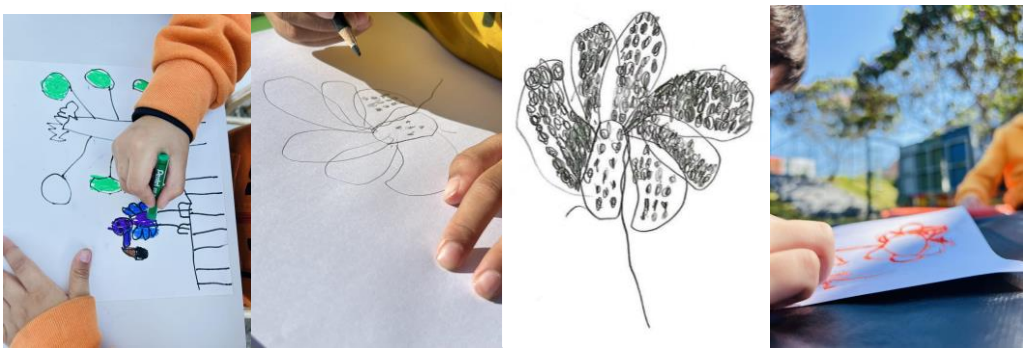
A utilização do desenho como ferramenta pedagógica é uma prática recorrente em escolas de infância e foi amplamente observada em campo. O desenho é reconhecido como uma linguagem atemporal que atravessa o tempo e o espaço, constituindo um patrimônio da humanidade, de caráter atávico e ancestral (Derdyk, 2018).

Assim como observado em campo, para compreendê-lo em sua totalidade, é necessário valorizar a experiência física, sensível e sensorial. Por isso, as propostas observadas tomavam como base que o conhecimento se constrói a partir da experiência, e no desenho, essa construção se manifestava por meio das interações e percepções acumuladas ao longo do tempo, integrando vivências individuais e a história coletiva da humanidade. Ressalta-se que em nenhum momento foi mostrado um desenho pronto, ou impresso para pintar, muito menos, não há a presença de imagens estereotipadas nas salas. Esse conceito está em sintonia com as discussões apresentadas no capítulo sobre a qualidade da experiência ao ar livre.

Qualificar as experiências, incluindo a manifestação do pensamento, amplia o repertório da criança, refletido também no desenho. O que a criança desenha não é apenas o que vê ou imagina, mas carrega significados derivados de suas diversas experiências. Isso se aplica tanto ao desenho de observação quanto ao desenho de memória e ao desenho imaginativo, observados durante a pesquisa.

Isso dialoga com uma das propostas observadas, alguns exemplos demonstrados na figura 11, pois, enquanto as crianças realizavam seus desenhos de observação de uma flor (que fazia parte de um projeto para conhecer a biodiversidade da unidade), elas relatavam detalhes tais como a presença de joaninhas e formigas na planta, além de narrarem o que conheciam sobre o assunto e onde já tinham visto aqueles insetos.

Figura 11 - Propostas envolvendo a linguagem gráfica: desenho



Fonte: a autora (2024).

A educadora Adélia buscava direcionar o olhar das crianças para as cores, detalhes e formas das plantas, incentivando que utilizassem suas lupas para enriquecer a observação, mas o maior interesse delas era conversar sobre outros assuntos relativos às lembranças que vinham à mente e os significados que traziam sobre flores.

Pensar, observar, fazer relações, representar… são ações que apoiam uma EA crítica, permitindo que as crianças façam conexões entre lugares, pessoas, pensamentos e experiências.

Em outra unidade, a educadora preparou previamente um contexto para que as crianças fizessem um desenho de observação da araucária que há na escola (tema de pesquisa da turma). Ela colocou pranchetas posicionadas com canetas alinhadas, cesto com pinha, lupas, recortes da fotografia de gralhas-azuis… um convite à exploração e ao desenho. Além das crianças permanecerem um longo tempo concentradas, elas tinham cuidado para manusear a pinha, os pinhões que ali estavam, faziam perguntas sobre como cabiam tantos pinhões em uma pinha e narravam os detalhes de seus desenhos, reforçando as contribuições de Derdyk (2018) de que o desenho é um instrumento do próprio pensamento.

Outra linguagem muito presente nas práticas dos docentes é a brincadeira de faz de conta com elementos naturais. Embora possa parecer uma atividade simples, “a materialidade do brincar (água, terra, fogo, ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar” (Piorski, 2018, p. 19).

Piorski (2018) afirma que os brinquedos da terra estimulam a curiosidade, os da água estimulam o olhar da natureza, bem como a simetria e o equilíbrio; do ar colocam o corpo da criança em movimento e os do fogo exercem fascínio nas crianças.

Esses elementos são essenciais, pois estimulam a imaginação das crianças e ativam seus sentidos. As educadoras (Emmi e Mônica - turmas de 4 e 5 anos, e Arlete e Bianca - turmas de 4 e 5 anos) prepararam espaços convidativos para que as crianças explorassem o ambiente ao ar livre, estimulando o contato com aromas, texturas e cores variadas.

As propostas incluíram brinquedos feitos com elementos naturais, brincadeiras de faz de conta e exploração do ambiente externo. Durante essas atividades, foi notável o grau de interesse e concentração das crianças, que se envolveram ativamente nas brincadeiras, utilizando elementos naturais de maneira criativa.

Ao utilizar esses elementos naturais, também conhecidos como materiais de largo alcance, um galho pode se transformar em uma vassoura, uma árvore ou um forro de cama, dependendo da imaginação das crianças. Essas brincadeiras não apenas proporcionaram ludicidade, mas também promoveram um rico diálogo entre elas. Além da conexão com a natureza, a textura, o tamanho, a espécie, o nome, entre outros aspectos podem ser abordados pelos educadores com a crianças, mostrando que EA vai além de atividades no papel.

O faz de conta, também chamado de jogo simbólico, é crucial para o desenvolvimento humano, permitindo que as crianças explorem e negociem significados e regras em um ambiente seguro e imaginativo, permitindo-lhes expressar suas próprias visões do mundo, conforme descrito por Vygotsky (2000), que enfatiza o papel do jogo na formação das habilidades cognitivas e sociais.

O jogo simbólico na infância tem um papel primordial em seu desenvolvimento, permitindo conhecer as relações e materiais, vivê-las em um ambiente seguro que é a imaginação e colocá-la na prática experimentando de diferentes modos, transformando materiais e espaços, sendo “nômades da imaginação e ótimas manipuladoras do espaço: amam construir, mover e inventar situações” (Vechi, 2013, p. 139).

Durante o faz de conta, as crianças têm a possibilidade de ajustar elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, formando cenários e papéis dentro de uma estrutura imaginária. Essas brincadeiras facilitam a construção de novos significados e a reorganização de experiências, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade simbólica, conforme proposto por Piaget (1976).

Em turmas que envolviam diferentes idades, era possível observar que, à medida que as crianças se tornam mais experientes, elas adquirem maior controle

sobre as histórias e os papéis, tornando as brincadeiras mais complexas e gratificantes. Assim, uma apoiava a outra durante a brincadeira. Um ponto importante para avanço é relativo à quantidade, qualidade e variedade dos materiais disponíveis. As crianças, frequentemente, emprestavam materiais umas às outras, demonstrando colaboração. No entanto, quando havia falta de material, algumas optaram por se afastar e garantir sua própria brincadeira.

Por fim, discute-se aqui a potencialidade presente em propostas que unem a arte e a natureza, sejam em ateliês ao ar livre, propostas de artes visuais, modelagem, colagem, fotografia ou exploração.

Algumas das propostas observadas traziam o conceito do trabalho em ateliês, integrando a arte e a natureza. Propostas com elementos naturais, desenhos de observação, modelagem e coleta de materiais exploraram essa área valorizando a experimentação e a investigação ou aproveitando diferentes materiais não estruturados que permitem múltiplas possibilidades de brincadeira e criação.

Guerra (2023, pág 36) explica que a ciência e arte encontram-se como

> dois modos imprescindíveis de se atravessar a experiência de encontro com o mundo, entre as quais se deve escolher, mas contemplar ambas e de maneira não alternativa. Trata-se de não separar a dimensão do aprofundamento do conteúdo, da dimensão do aprofundamento estético, de permitir a uma e a outra que ilumine o encontro com o mundo de acordo com as suas próprias potencialidades e modalidades, para abrir a relação com o conhecimento denso e estético, uma beleza consciente e profunda.

Assim, essas interações com elementos naturais, mediadas pela arte, não apenas enriquecem o processo de aprendizagem, mas também contribuem para o aprofundamento dos saberes e da formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente responsáveis, pois ela transcende uma mera estratégia pedagógica, configurando-se como um compromisso com a formação de indivíduos capazes de contribuir para uma sociedade mais ética e ambientalmente consciente articulando áreas e saberes diferentes.

Além das abordagens mencionadas, a pesquisa também acompanhou momentos significativos em que as crianças exploraram a arte, a literatura, a argila e a linguagem matemática de modo interdisciplinar com a temática ambiental.

4.5 Os *inéditos* que acontecem em um espaço potente

“Falar da cultura da infância implica reconhecer que as crianças têm sua forma ética, estética e poética de ver o mundo.” - Alfredo Hoyuelos

O espaço desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, podendo tanto promover e enriquecer experiências quanto limitar e prejudicar seu crescimento. Para que o espaço seja construtivo, deve ser diverso e permitir o toque, a interação, a exploração e o aprendizado que ocorre com o corpo todo, pois não é possível separar mente e mãos.

Durante as observações em campo, notou-se uma recorrência significativa nas instituições privadas (incluindo as sociais), que apresentaram uma organização prévia dos espaços para as propostas planejadas. Essa organização prévia, também chamada de prefiguração, é realizada de maneira intencional, com o objetivo de qualificar e enriquecer a experiência, conforme demonstrado na figura 12.

Figura 12 - Organização prévia dos ambientes

Fonte: Prof Stela (2024).

Ela representa o primeiro convite à criança. Assim, o conceito de prefiguração (figura 13) não se refere a uma antecipação da proposta que deve ser repetida pela criança, mas sim a uma experimentação pessoal do adulto para vislumbrar mundos possíveis, que serão posteriormente construídos e significados pelas crianças (Bruner, 1997b), dessa maneira, a experiência vivida amplia o repertório da criança e do adulto, dando novas condições para futuras experiências. Assim, a próxima prefiguração do espaço realizada pelo educador já será com o repertório ampliado.

Figura 13 - Conceito de prefiguração dos espaços

Fonte: a autora (2024).

A maneira como são criados os ambientes de aprendizagem revela as concepções de criança, infância e educação do educador (figura 14). Nesse contexto, o planejamento intencional da materialidade é essencial. É necessário considerar, por exemplo, as estruturas e a qualidade das folhas, a maleabilidade da argila e a composição dos sedimentos.

Figura 14 - Prefiguração dos espaços

Fonte: a autora (2024).

A educadora Giovana organizou previamente um espaço que despertasse a curiosidade das crianças (5 a 6 anos) e permitisse o contato com o milho de forma natural e em diferentes formas, com o objetivo de experimentar, conhecer, explorar e valorizar a cultura popular e tradicional brasileira. Ela aproximou a dimensão do aprofundamento do conteúdo com a dimensão estética (Guerra, 2023).

Desde a espiga até os diversos usos do milho, as crianças exploraram o alimento em suas várias formas, como milho verde, pipoca e farinha, e compreenderam as materialidades que ele permite. Sentiram o sabor, o aroma e a textura, e discutiram como o milho é presente nas festas juninas ao redor do país.

A abordagem do tema da festa junina foi significativa, pois evitou estereótipos e trouxe uma perspectiva mais rica ao focar em um alimento essencial tanto para a festa junina quanto para a cultura brasileira. Além de apresentar o milho in natura e cozido, foram mostrados outros produtos derivados do milho, como farinha, pipoca, bolo e suco. A educadora fez perguntas abertas para que as crianças expressassem o que sabiam e o que desejavam descobrir.

O ambiente amplia as possibilidades de levantamento de hipóteses e associações de lembranças. Em outra prática observada, o tempo de espera de uma turma em uma área verde proporcionou diversas atividades espontâneas, como observar a casca das árvores, interagir com insetos, escalar barras, explorar as folhas e cavar a terra com pedaços de galho. Esse tempo de espera transformou-se em um momento de brincadeira livre e exploração ao ar livre. “Olha só essa árvore, é velhinha. A casca está soltando” - disse uma das crianças. Outras crianças subiam em galhos, balançavam árvores e folhas, e corriam umas atrás das outras, aproveitando ao máximo as possibilidades que o ambiente natural oferece.

A qualidade das experiências ao ar livre na Educação Infantil pode ser aprimorada ao incentivar a curiosidade, a exploração e o encantamento das crianças (Vygotsky, 1998). Portanto, a educação ao ar livre não se limita ao contato direto com a natureza, mas envolve uma perspectiva mais ampla de interação com o mundo, promovendo uma educação crítica, poética e participativa.

Os relatos obtidos dos educadores por meio de questionários reforçam a ideia de que não há limites físicos para o trabalho com a temática ambiental, pois qualquer lugar pode ser considerado um terceiro educador (Fochi, 2019). A educadora Cora observou que

> todos os espaços, tanto abertos quanto fechados, são valiosos para o desenvolvimento de atividades que promovem a educação ambiental. Em espaços abertos, é possível fomentar a apreciação e observação da natureza, o desenvolvimento sensorial e a descoberta, ampliando o conhecimento sobre o meio ambiente e identificando problemas a serem solucionados ou reflexões a serem feitas. Já em espaços fechados, pode-se refletir sobre os impactos das ações humanas no ambiente, promovendo uma compreensão crítica e a busca por soluções sustentáveis.

Assim, não se trata apenas de levar as crianças para fora da sala de aula, mas de considerar a qualidade da experiência: a biodiversidade com a qual poderão interagir, as materialidades presentes nos espaços, a mediação realizada pelo

educador e o espaço de liberdade que a criança terá para se relacionar com o mundo por meio da mente e do corpo.

Nesse sentido, Merleau-Ponty (1999) destaca a importância da corporeidade na experiência perceptiva, sustentando que o corpo não é apenas um objeto no mundo, mas um meio essencial por meio do qual o mundo é experienciado e compreendido.

Os dados obtidos revelaram que alguns educadores veem pequenos espaços como oportunidades de exploração, enquanto outros se limitam a grandes espaços ou espaços estruturados. A visão do educador é fundamental para ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças, pois essa percepção amplia ou fragmenta as experiências que as crianças podem ter, servindo de base para o planejamento das estratégias pedagógicas envolvendo a EA ao ar livre. Embora todas as unidades tenham espaços ao ar livre, a observação revelou diferenças nas oportunidades oferecidas às crianças.

Algumas unidades possuem muito espaço livre, enquanto outras têm pouco espaço ao ar livre. No entanto, a quantidade de espaço não garante por si só o uso eficaz ou a qualidade das experiências das crianças. Além disso, as diferenças na biodiversidade presente nas escolas visitadas também influenciam diretamente nas oportunidades de aprendizado e interação com a natureza. É essencial considerar não apenas a extensão dos espaços, mas também a forma como são utilizados e a riqueza de elementos naturais disponíveis para proporcionar experiências educativas significativas.

A educadora Anália destacou a necessidade de mais áreas que permitam o contato com a natureza. Ela observou: “Trabalhei em uma instituição com mais áreas verdes, gramados e bosques. Na instituição atual, sinto falta de espaços naturais para brincar e explorar, sem brinquedos ou parques pré-fabricados. Acredito que seria válido repensar a área externa da escola, promovendo mais contato com a natureza, evitando gramados artificiais e reduzindo o uso de cimento” (Educadora Anália).

Putra *et al*. (2022) abordam a melhoria da qualidade dos espaços verdes e seu impacto no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e na saúde infantil. Estar ao ar livre favorece propostas mais significativas ao envolver todos os sentidos na experiência educativa. Permitir que as crianças “conheçam, explorem e tenham intimidade com o que está ao redor é essencial, pois precisamos saber o que é para nos importarmos e nos preocuparmos” (Educadora Ruth).

Merleau-Ponty (1999) destaca a importância da corporeidade na experiência perceptiva, sustentando que o corpo não é apenas um objeto no mundo, mas um meio essencial por meio do qual o mundo é experienciado e compreendido.

> Todas as crianças amam estar ao ar livre, no parque de areia, e demonstram um interesse natural em viver cada vez mais perto da natureza. Sentir, tocar, investigar, ouvir os sons dos pássaros e sentir diferentes sensações são aspectos fundamentais. Com um olhar atento e sensível do professor, é possível observar os desejos das crianças em meio à natureza e aproximá-las dessa beleza, promovendo a importância de preservar e cuidar do meio ambiente (Educadora Silvia).

Um espaço cuidadosamente preparado e planejado é fundamental para criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral das crianças. Para que esse espaço atenda às necessidades educativas, o planejamento do educador deve ser estruturado e intencional, permitindo, ao mesmo tempo, abertura para as dinâmicas espontâneas que podem surgir.

Embora a abordagem de exploração ao ar livre seja uma importante estratégia de Educação ao Ar Livre ela não foi observada em nenhum momento da pesquisa. Reforça-se que essa abordagem permite que as crianças se conectem com o mundo de uma forma mais aberta, disponível e apaixonada (Guerra, 2023), cultivando um senso de maravilha e descoberta. E a infância é um período especial, em que o diálogo com o mundo parece mais acessível, por isso, aproveitar esse momento para promover experiências ricas e significativas ao ar livre é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

4.6 Intencionalidade Pedagógica

O educador, ao ter clareza de sua função e ao mapear os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da turma, consegue equilibrar a intencionalidade pedagógica com a flexibilidade necessária para adaptar-se às curiosidades e aos interesses que emergem no cotidiano escolar. Assim, o planejamento não se torna uma estrutura rígida, mas uma ferramenta que orienta o percurso educativo, garantindo que as interações com o espaço e os materiais disponíveis sejam ricas e significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral.

Os dados coletados em campo possibilitaram compreender a importância do planejamento para realizar as adaptações necessárias e acolher as imprevisibilidades que as crianças trazem. Foi o caso da educadora Emília que se destacou pela clareza

de sua intencionalidade: ao explorar “Como o mundo funciona”, ela informou que a turma tinha como ideia central: “A percepção da natureza nos ajuda a entender o planeta”. Assim, estavam investigando questões como: Como a observação pode mudar a percepção dos elementos? Qual é a importância dos pequenos seres para a vida? Qual é a função dos pequenos seres na natureza? Qual é a responsabilidade do ser humano com a natureza?, entre outras perguntas.

Ao acompanhar sua proposta de reflexão sobre poemas, um evento inesperado, como o surgimento de uma semente de urucum, modificou toda a aula. Ela acolheu o inesperado, pediu à educadora auxiliar para colher na árvore o urucum e as crianças criaram desenhos para seus poemas utilizando a semente da planta. Esse relato demonstra a importância de um bom planejamento, pois, quando o educador tem clareza sobre os resultados esperados e os objetivos traçados, ele pode flexibilizar seu encaminhamento metodológico de acordo com o percurso investigativo adotado pela turma, aproveitando oportunidades de aprendizagem espontâneas e enriquecedoras.

Por outro lado, a ausência de planejamento limita a capacidade do educador de se adaptar de maneira eficaz e criativa às necessidades e interesses da turma. A educadora dessa situação conseguiu atingir os objetivos propostos, alterando o encaminhamento metodológico. Portanto, reforça-se que uma escola que valoriza o pensar abre espaço para a experimentação, para a percepção de limitações e potencialidades, mas, acima de tudo, precisa ter uma estrutura planejada.

Embora tenham sido descritas propostas de maior contribuição para a formação ambiental das crianças, houve o acompanhamento de propostas sem planejamento, propostas em que as atividades eram mais genéricas e pontuais e outras que, mesmo sendo planejadas, exigiam baixa demanda cognitiva das crianças. Escolheu-se abordar as estratégias que contribuem para a qualidade de práticas pedagógicas relacionadas ao tema.

A esse respeito em uma das atividades em campo, uma criança relatou que na escola havia um girassol e que as educadoras propuseram um plantio em sala. Cada criança tinha o seu recipiente e cuidava para que crescesse. Semanas depois, aquela semente não germinou.

Juntos, a turma descobriu que o plantio não deu certo e a educadora aproveitou a oportunidade para descobrir o porquê. Eles retomaram todas as questões importantes para o plantio e crescimento da planta, reorganizaram a quantidade de

rega e realizaram um segundo plantio, que começou a brotar. A criança apontava com o dedo enquanto falava, dizendo que eles estavam em diferentes estágios de crescimento. Desse modo, a educadora mostrou como aproveitar o que acontece, transformando em oportunidade de aprendizagem.

Os relatos dos docentes também mencionam de forma recorrente a importância do educador no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores, além do destaque para a formação de cidadãos críticos, colaborativos, questionadores e conscientes.

> Acredito que como profissional da educação tenho um papel importante na formação de cidadãos críticos, questionadores e conscientes, capazes de identificar problemas e criar hipóteses para a resolução destes, além de participar ativamente na sociedade. (Educadora Maria).
> Como profissional da educação infantil, considero meu papel social fundamental no desenvolvimento integral das crianças. [...] Meu objetivo é ajudar a formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para contribuir positivamente na sociedade (Educadora Emília).

Essa intenção de formar sujeitos críticos está no discurso e no desejo do educador. Uma formação que deve ser para toda a vida, e não somente para as atividades escolares, conforme comenta a educadora Alice:

> a escola deve ter como foco a formação de um aluno para o mundo, para a sociedade, e não somente para resolver contextos internos (Educadora Alice).

Dentre os dados obtidos, é possível refletir sobre a afirmação da educadora Cecília que trouxe uma reflexão sobre seu papel como educadora da infância. Além do compromisso com o desenvolvimento integral, ela posiciona a importância da linguagem da brincadeira e das ações cotidianas como elementos essenciais para o desenvolvimento humano.

> Eu, como educadora da educação infantil, tenho o foco no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, garantindo que o ambiente escolar seja seguro, desafiador e acolhedor, para explorar, aprender e se desenvolver. Um aspecto importante é o brincar como uma ferramenta pedagógica essencial no cotidiano educativo, compreendendo o modo como as crianças percebem o mundo e constroem conhecimentos que sejam contemplados dentro dos seus próprios interesses, incentivando a curiosidade natural da turma. No meu ponto de vista, é essencial ensinar e reforçar valores como respeito, cooperação e empatia. As habilidades sociais também fazem parte da rotina diária, como compartilhar, trabalhar em grupo e resolver os conflitos de maneira tranquila (Educadora Cecília).

Essa fala traz, em outras palavras, os dois eixos da BNCC para a Educação Infantil: a brincadeira e a interação, atribuindo valor substancial a esses conceitos, que são a base para o planejamento das práticas educativas e os diferentes meios de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Por isso, a organização do currículo contempla a brincadeira como o modo pelo qual as crianças constroem sentido em relação a si mesmas e ao mundo.

Desse modo, destaca-se aqui o quão fundamental é o educador ter intencionalidade em suas propostas e organizar bons planejamentos, abertos à dinâmica do cotidiano da infância, mas também refletir sobre as suas mediações.

Um aspecto importante nas observações foi a necessidade da maioria dos educadores em “preencherem” os espaços de silêncio com suas falas, perguntas e considerações, como se sempre quisessem aproveitar os momentos para estimular a aprendizagem das crianças tirando das crianças a oportunidade de experiências mais profundas com o que estavam fazendo.

Desse modo, era possível relacionar o observar o tempo de concentração das crianças, com aspectos como: a quantidade de fala das educadoras, o quanto ela permitia que as próprias crianças explorassem a proposta, a preparação antecipada do ambiente, a quantidade e qualidade de materiais disponíveis para as crianças e a interação entre as crianças.

Por isso, a intencionalidade pedagógica impacta diretamente a qualidade das experiências de aprendizagem, pois perpassa por questões de preparo, de mediação durante as propostas e reflexões/ compartilhamentos após esses encontros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma beleza intrínseca na infância que parece transcender seu próprio conceito. Nessa beleza, reside o inédito, o extraordinário e as bases do desenvolvimento humano que impactam toda a vida. Embora muito se fale em transformação, pouco se investe na infância.

Assim, nesse cenário, a escola precisa ser vista e se posicionar como um espaço essencial para o desenvolvimento social, cultural e econômico de crianças e jovens, sendo fundamental o trabalho com valores como equidade, democracia, respeito, dignidade e sustentabilidade.

A análise realizada evidenciou que, para uma implementação efetiva e significativa, as propostas ao ar livre devem ser intencionais, mediadas e de alta qualidade com espaço para a formulação de perguntas e teorias pelas crianças, permitindo a expressão e comunicação por meio de múltiplas linguagens e entendendo o ambiente como outro educador.

Nesse sentido, também se discutiu que a qualidade da experiência não é garantida apenas pela presença ao ar livre, mas que é crucial um planejamento pedagógico que assegure que as atividades externas promovam efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso permitirá a investigação, a formulação de hipóteses e o desenvolvimento de uma postura crítica e solidária, de modo a contribuir de maneira significativa na formação ambiental de cada sujeito e, portanto, entender a experiência como um fenômeno que nos atravessa por meio do corpo, podendo ser potencialmente transformadora.

Quando essas vivências são mediadas adequadamente pelos educadores em bons ambientes, elas têm a capacidade de alterar não apenas estruturas cognitivas, mas também padrões comportamentais, desafiando o indivíduo com demandas complexas, aproximando essa prática de uma educação voltada para o pensamento crítico, à cidadania e à compreensão profunda.

Essa perspectiva reflete a essência de uma EA que vai além dos princípios meramente pragmáticos, avançando para fundamentos educacionais mais abrangentes e profundos, que consideram o contexto do sujeito, as relações que vive e uma postura crítica. Assim, não apenas influencia o aprendizado sobre temáticas

ambientais, mas também promove um desenvolvimento mais amplo, complexo e integrado à formação humana em diversas dimensões.

Por isso, apresenta-se um posicionamento crítico à instrumentalidade do método, e, mesmo que a temática central sejam as estratégias pedagógicas , não se revela uma receita ou determinação do “como” fazer EA, mas sim oferece-se um conjunto de características que permitem ao educador mediador criar e fazer suas escolhas a partir de uma transposição didática à sua realidade.

Dentre as limitações da pesquisa, destaca-se a dificuldade em expandir o estudo para um número maior de escolas públicas e garantir a participação de todos os educadores envolvidos. Em uma das instituições públicas, por exemplo, apenas a turma participante estava ao ar livre em determinados dias, o que levanta questões sobre os motivos que levam outras turmas a permanecerem em sala. Em alguns espaços externos da rede privada, notou-se a falta de biodiversidade, o que limita as oportunidades de exploração e o envolvimento direto das crianças com a natureza.

Apesar das limitações enfrentadas, os dados evidenciaram que educadores engajados e formados em práticas reflexivas podem superar as barreiras estruturais e curriculares e oferecer experiências significativas e transformadoras. Contudo, questões estruturais, políticas e pedagógicas dificultam a implementação dessas práticas ao generalizar diretrizes, delegando ao educador a responsabilidade de interpretar e aplicar as propostas. Assim, quando os responsáveis por esses processos não reconhecem a importância da educação ao ar livre, a EA tende a se tornar uma prática instrumental, e o educador, muitas vezes, sobrecarregado, opta por métodos previsíveis que limitam a inovação pedagógica e a exploração dos espaços externos.

Outro ponto de reflexão envolve a postura do educador. Educadores que questionam práticas tradicionais podem ser mal interpretados e vistos como despreparados ou indisciplinados, pois a expectativa sobre o docente ainda se concentra em sua capacidade de transmitir respostas prontas e conteúdos padronizados. No entanto, priorizar uma cultura de pensamento e reflexão requer do educador mais planejamento, articulação e clareza nos objetivos de aprendizagem, além de um domínio sobre as perguntas que sustentam o processo educativo. Esse perfil implica um docente pesquisador, que organiza previamente os espaços e as materialidades, propondo experiências que favorecem um aprendizado profundo e significativo.

Historicamente, a escola se desenvolve “lá dentro”, confinada em paredes que estruturam o espaço educativo. Nesse contexto, o conceito de “lá fora” ganha uma dimensão simbólica: refere-se a uma sociedade que vive, predominantemente, em espaços fechados – casa, escola, carro, shopping – e pouco se conecta com o mundo. Convoca-se, então, os educadores à ousadia de explorarem o “lá fora” e aos gestores, o papel de apoiá-los nessa transição, apesar de uma formação docente emparedada.

Por fim, estudos futuros poderão (1) ampliar essa pesquisa para outras regiões da cidade de Curitiba e prevendo perguntas no questionário sobre as dificuldades dos docentes (2), contar com a participação direta das crianças – planejando maior tempo para as autorizações, (3) aprofundar o tema da reutilização inteligente de materiais não estruturados como estratégia educacional, (4) investigar práticas específicas de ateliês na natureza e (5) acompanhar o processo de documentação pedagógica envolvendo a temática.

Essa perspectiva de EA contribui na formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade, sendo ela uma dimensão da Gestão Ambiental. Assim, podemos incluir ou excluir o ser humano dessa relação com mundo. “Lá fora”, é possível ampliar essas discussões, experiências, construção de percepções e relações, que são fundamentais para toda a humanidade, tanto no passado quanto no presente e no futuro.

Se os passos e descompassos me trouxeram até aqui, outros me permitirão continuar. Encerro com uma reflexão:

"Não basta olhar, é preciso ver,
ver além da imagem, enxergar o avesso,
ver um mundo que pulsa e nos chama,
que sempre convida a um novo (re)começo.

Ver o que é sonho, mas ver o que é luta.
Continuar, sentir, transformar, persistir...
Transver que a vida nos convoca
a deixar nossa marca, mesmo ao partir."

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Leandro Lente de. **Reflexões acerca do processo histórico-filosófico de ruptura entre Homem e Natureza.** RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. V. 05, nº 01, jan-abr., 2019. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1438. Acesso em: 21 out 2023.

ANDRADE, Júlia (org). **Aprendizagens Visíveis:** Experiências teórico-práticas em sala de aula. São Paulo: Panda Educação, 2021.

ARDOIN, N. M.; BOWER, A W.; GAILLARD, E. **Environmental education outcomes for conservation:** A systematic review. Biological Conservation, v. 241, [s.n]. 2020. Disponível em: https://www.meioambientepocos.com.br/ANAIS2022/162%20-%20244547_educacao-ambiental-nao-formal-potencialidades-a-luz-da-concepcao-critica.pdf. Acesso em 21 de ago. 2023.

ARNALDO, M. P.; SANTANA, L. C. Políticas públicas da Educação Ambiental e processo de mediação em escolas de Ensino Fundamental. Ciência & Educação, Bauru, v.24, n.3, p.599-619, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/WjG5Bh8qBF8rF4MTspjq3yb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 21 de ago. 2023.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **Poética da Infância.** p. 27 -34. In: Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Blucher, 2018. Disponível em: ISBN: 9788580393514, DOI 10.5151/9788580393514-04. Acesso em 10 de nov. 2023.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Tradução Dora Flaksman. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BACH JR, J. **A fenomenologia da natureza de Goethe:** conexões à educação ambiental. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 140–158, 2013. DOI: 10.14295/remea.v30i1.3462. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3462. Acesso em: 1 dez. 2023.

BARBIERI, Stela. **Territórios de invenção.** São Paulo: Jujuba, 2021.

BARBIERI, Stela. **Territórios em transformação.** São Paulo: Jujuba, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTOSZECK, A. B; BARTOSZECK, F. K. **Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais**. Fellow in Basic Medical Education. Departamento de Fisiologia, Laboratório de Neurociência & Educação, UFPR, 2007. Disponível em: https://www.geocities.ws/flaviookb/neuro6anos.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

BETTELHEIM, B. ZELAN, K. **On learning to read:** The child's fascination with meaning. Nova lorque: Knopf. 1982. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000048574. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; DE GODOI BRANCO, Alessandra Batista. **A abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC.** Nuances: estudos sobre Educação, v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526. Acesso em: 21 ago. 2023.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro , n. 19, p. 20-28, abr. 2002 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 21 de ago. 2023.

BONDIOLI, Anna. Participação e Infância. In: Ribeiro, Bruna (Organizadora). **Abordagens participativas na educação infantil:** saberes necessários para nos manter em voo. São Paulo: Passarinho, 2023. (p. 27 – 45).

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em:13 out 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** LEI Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em 15 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009. Seção 1, P. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 15 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: propostas de práticas de implementação**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 13 out 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira.** LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord). Brasília: 2004. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf. Acesso em 20 de jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Política Nacional de Educação Ambiental:** Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso em: 13 out 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Marco Legal da Primeira Infância:** Lei n° 13.257, de 8 de março de 2016. Brasília: 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso 01 de out. 2023.

BRIGHENTE, M. MESQUIDA, P. **Paulo Freire:** da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. 2016 (Vol. 27). Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/abstract/?lang=pt. Acesso em 02 out 2023.

BRUNER. Jerome. **Realidade Mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

CALAFATE, L., C., & CALAFATE, S., C. **Alguns contributos das Neurociências para a Educação:** os ambientes enriquecidos aumentam a capacidade de aprendizagem do nosso cérebro? Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. 2021. Disponível em: https://revistamultidisciplinar.com/index.php/oj/article/view/64. Acesso em 13 de out. 2023.

CAMPELO, Maria. FERREIRA, Francisco. OLIVEIRA, João. CAVALCANTE JÚNIOR, Pedro. BRITO, João. OLIVEIRA, Sidney. **As Contribuições da Neuroeducação para o Aprimoramento e Resolução de Problemas de Aprendizagem**. 2020. REVISTA DE PSICOLOGIA, 14(53), 120–137. https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2844. Acesso em 21 ago 2023.

CAOIMHE TWOHIG-BENNETT, Andy Jones. **The health benefits of the great outdoors:** A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes, Environmental Research. Volume 166, 2018. Pages 628-637. ISSN 0013-9351. https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.06.030. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0013935118303323. Acesso em

22 de ago. 2023.

CAPRA, F. et al. **Alfabetização ecológica:** a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASANOVA, Ananda. **Escolas de Floresta:** O modelo de educação infantil ao ar livre na Europa e Espanha. Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de História da Educación, v. 22, p. 51-67, 3 Jul. 2019. Disponível em: https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/23504. Acesso em 25 nov. 2023.

CEPPI, Giulio. ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CHALITA, Gabriel. **Educação:** a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2002.

CLOVER, D.E.; FOLLEN, S.; HALL, B. **The nature of transformation. Environmental adult education.** Toronto (Ontario): Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234658310_The_Nature_of_Transformation_Environmental_Adult_Education_Second_Edition. Acesso em 7 de nov. 2023.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. E**studo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem.** (2014). Disponível em: https://ncpi.org.br/publicacoes/impactodesenvolvimento/. Acesso em 25 de ago. 2023.

CONTRERAS, J; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comp.). **Investigar la experiência educativa.** Madrid: Morata, p.15-19, 2010. DAL-FORNO, J. P. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/8FwJs7m4J8X5M9PLLDPxJNx/# Acesso em 10 de nov. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Silvia. Apresentação. IN: HORN, Maria da Graça. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil:** viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

CUNHA, M. V.; MERCAU, H. H. **John Dewey:** educação, democracia e coesão social. Educação, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e115/ 1–20, 2021. DOI: 10.5902/1984644444319. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/44319. Acesso em: 8 dez. 2023.

DEWEY, John. **Experience and education**, 1938. SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. Later Works of John Dewey, v. 13. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989. (Collected works of John Dewey). Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=h0_WV6vkiSwC&pg=PR3&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 8 dez. 2023.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** uma introdução à filosofia da educação. Trad. de Ana Maria Figueiredo. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

DIAS, Genebaldo F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. 3.ed. São Paulo: Gaia, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. **Paulo Freire**: Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 Disponível em: https://grupoautentica.com.br/download/gratuito/1833-9788551308035.pdf Acesso em 21 ago. 2023.

DONALDSON, G.W., DONALDSON, L.E. (1958). **Outdoor Education a Definition**. In Journal of Health, Physical Education, Recreation, 29, 5, pp. 17-63, 2013.

DOHERTY, Gillian. **Zero to six:** the basis for school readiness. Apllied Research Branch R. Ottawa, Canada: Human Resources Development, 1997. Disponível em: https://search.worldcat.org/pt/title/1006788512. Acesso em 21 ago. 2023.

FERREIRA, Ana; DANIEL, Camila; MALAVOLTA, Geórgia; SILVA, Marcelo. **Brincando com brinquedos não brinquedos.** Porto Alegre: Bestiário/ Class, 2022.

FOCHI, Paulo Sergio. **A didática dos campos de experiência**. Revista Pátio Educação Infantil, ano 14, n. 19, p. 4-7, 2016. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experiencia. Acesso em 21 de ago. 2023.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php Acesso em: 21 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FOLADORI, G e TAKS, J. **Um olhar antropológico sobre a questão ambiental**, in Revista MANA 10(2): 323-348, 2004. Disponível em https://www.scielo.br/j/mana/a/8DsJJZkf9jtTVFTgB456t5M/?lang=pt#

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 18 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 21 de ago. 2023.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática / Howard Gardner; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. — Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

GUERRA, Monica. **No Mundo:** páginas para uma educação aberta e ao ar livre. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

GUERRA, Monica. **As mais pequenas coisas:** a exploração como experiência educativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

HARRIS, F. **The nature of learning at forest school:** practitioners' perspectives, Education 3-13, 45:2, 272-291, 2017. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/03004279.2015.1078833?scroll=top. Acesso 1 de dez. 2023.

HECKMAN, James. MOON, Hyeok. PETER, Rodrigo. ADAM, Savelyev. **A taxa de retorno do HighScope Perry Preschool Program.** Journal of Public Economics, Volume 94, Issues 1–2, 2010, Pages 114-128. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0047272709001418. Acesso em 05 jul. 2023.

HENRIQUE, Wendel. **O direito à natureza na cidade.** Salvador: EDUFBA, 2009. 186 p. ISBN 978-85-232-0911-7. Available from SciELO Books http://books.scielo.org. Acesso em 15 set. 2023.

HORN, Maria da Graça. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos.** Porto Alegre: Penso, 2022.

IPPUC. Mapa Político - Regionais com Bairros (Colorido). Disponível em: https://geocuritiba.ippuc.org.br/portal/apps/sites/#/geocuritiba/datasets/a5be28c7960d43c7839bbfe5dfaae2be. Acesso 24 ago. 2024.

JOHSON, A. (2014). The Role of Questionnaires in Research. Journal of Research Methods. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316228107_Questionnaires_and_Surveys Acesso em 02 de fev. 2024.

KATHRYN J.H. WILLIAMS, Kate E. LEE, Terry Hartig, LEISA D. Sargent, NICHOLAS S.G. WILLIAMS, Katherine A. JOHNSON. **Conceptualising creativity benefits of nature experience:** Attention restoration and mind wandering as complementary processes. Journal of Environmental Psychology, Volume 59, 2018, Pages 36-45, ISSN 0272-4944. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494418304092. Acesso em 15 de set. 2023.

KLARIN, Tomislav. **O conceito de desenvolvimento sustentável:** dos seus primórdios às questões contemporâneas. Revisão Internacional de Economia e Negócios de Zagreb, vol. 21, no.1, 2018, pp.67-94. https://doi.org/10.2478/zireb-2018-0005. Acesso em 15 set. 2023.

KOHAN, Walter Omar. **A Filosofia na Educação Infantil.** São Paulo: Segmento, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **A filosofia na formação das crianças.** Revista Educação, Cultura e Sociologia da Infância. São Paulo: Segmento, 2013. ISSN 1415-5486. Disponível em: https://www.academia.edu/43915654/A_crian%C3%A7a. Acesso em 07 ago. 2024.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira.** Ambiente & Sociedade, v. 17, n. 1, p. 23–40, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/#. Acesso em: 21 ago 2023.

LEATHER, Mark. **Uma crítica à Escola Florestal:** algo perdido na tradução. Setembro de 2016. Revista de Educação Ambiental e ao Ar Livre 21(2). DOI: 10.1007/s42322-017-0006-1. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309490913_A_critique_of_Forest_School_Something_lost_in_translation. Acesso em 15 nov. 2023.

LIPMAN, Mathew. **O pensar na educação.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** salvando nossas crianças do vazio da natureza. Tradução de André V. Teixeira. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2018.

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

MALAGUZZI, Loris. **La educacion infantil en Reggio Emilia.** Barcelona: Octaedro, 2001.

MALBERG DYG, Pernile; WISTOFT, Karen. **Wellbeing in school gardens** – the case of the Gardens for Bellies food and environmental education program. 2018. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2018.1434869. Acesso em 15 de nov. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARINHO. H. **Vida e educação no Jardim de Infância.** 3ª Edição. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

MEADOWS, et al. **Limites do crescimento.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem:** contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** São Paulo: Perspectiva, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito.** São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MORIN, E. **O método III.** O conhecimento do conhecimento. Portugal: Publicações Europa América. 1986.

MOURA, Adriana. **Trajetória da Política Ambiental Federal no Brasil**. IN: MOURA, Adriana (org.). **Governança ambiental no Brasil: instituições, atores e políticas públicas.** Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160719_governanca_ambiental_cap01.pdf. Acesso em 21 ago 2023.

MUIR LAWS, John. **The Laws Guide to Nature Drawing and Journaling.** Berkeley, CA: Heyday. 2016.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. **The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture**. 2008. Disponível em: https://developingchild.harvard.edu/resources/the-timing-and-quality-of-early-experiences-combine-to-shape-brain-architecture/. Acesso em 15 set. 2023.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSWALD, TK, RUMBOLD, AR, KEDZIOR, SGE, MOORE, VM. **Impactos psicológicos do "tempo de tela" e do "tempo verde" para crianças e adolescentes**: Uma revisão sistemática do escopo. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237725. Acesso 02 de out. 2023.

PALLASMAA, Juhani. **La mano que piensa:** sabiduria existencial y corporal en la arquitetura. Barcelona: Gustavo Gili, 2012.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele:** a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PINHEIRO, Pinheiro, D. K., & Kohlrausch, F. **Educação Ambiental: Uso consciente da energia elétrica e aplicação de alternativas para diminuição do consumo.** v(4), n°4, p. 387 - 397, 2011. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/3890. Acesso em: 21 de ago. 2023.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis. 2018.

PRAMLING SAMUELSON, Ingrid; KAGA, Yoshie. **The Role of Early Childhood Education for a Sustainable Society.** Goteborg, Sweden 2007. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159355_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-b17d4ab4-f547-44f5-9c75-1296640c9c99. Acesso em: 07 de out. 2023.

PUHAKKA, R. **Effects of outdoor adventures on emerging adults' well-being and connection with nature.** Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. 2023.https://doi.org/10.1080/14729679.2023.2220836 Disponível em 15 set. 2023.

PUTRA I Gusti Ngurah, Edi; ASTELL-BURT, Thomas; CLIFF Dylan, P.; VELLA Stewart, A.; JOHN, Eme Eseme; FENG, Xiaoqi. **The Relationship Between Green Space and Prosocial Behaviour Among Children and Adolescents: A Systematic**

Review. Frontiers in Psychology. Vol 11. 2020 Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00859. Acesso 27 de ago. 2023.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

REYES-RIVEROS, Rosa; ALTAMIRANO, Adison ; BARRERA, Francisco De La; ROZAS-VÁSQUEZ, Daniel; VIELI, Lorena; MELI, Paula. **Vinculando espaços verdes urbanos públicos e bem-estar humano:** uma revisão sistemática. Urbano para Verde Urbano. 2021; 61:127105. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1618866721001308. Acesso em 27 de ago. 2023.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio. ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

RIBEIRO, Bruna (org.). **Abordagens participativas na educação infantil:** saberes necessários para nos manter em voo. São Paulo: Passarinho, 2023.

SÁNCHEZ-PÉREZ, N., GRACIA-ESTEBAN, M., SANTAMARÍA-GUTIEZ, R., & LÓPEZ-CRESPO , G. **Contact with nature and executive functions: A pilot study with Spanish preschoolers.** Journal of Childhood, Education & Society, 4(3), 2023. P´. 234–248. https://doi.org/10.37291/2717638X.202343269. Disponível em: https://www.j-ces.com/index.php/jces/article/view/269. Acesso em 27 de ago. 2023.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das Correntes em educação ambiental.** In: M. SATO; I. C. M. CARVALHO (org.). Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed. p. 17-45, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6537868/mod_resource/content/1/Sauve%20correntes%20EA%20-%20aula%2026%20agosto.pdf. Acesso em 30 de ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

STEVENSON MP, SCHILHAB T, BENTSEN P. **Attention Restoration Theory II**: a systematic review to clarify attention processes affected by exposure to natural environments. J Toxicol Environ Health B Crit Rev. 2018;21(4):227-268. doi: 10.1080/10937404.2018.1505571. Epub 2018 Aug 21. PMID: 30130463.

STIER-JARMER M, THRONER V, KIRSCHNECK M, IMMICH G, FRISCH D, SCHUH A. **The Psychological and Physical Effects of Forests on Human Health**: A Systematic Review of Systematic Reviews and Meta-Analyses. Int J Environ Res

Public Health. 2021 Feb 11;18(4):1770. doi: 10.3390/ijerph18041770. PMID: 33670337; PMCID: PMC7918603. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33670337. Acesso em 27 de ago. 2023.

SOUZA, Marilda de. **Formação continuada de professores com vistas à educação para o desenvolvimento sustentável**: desafios de integração entre matemática e ciências no ensino dos anos iniciais por meio de trabalhos em grupo de forma remota. (Dissertação de Mestrado). Curitiba : Universidade Positivo, 2021.

TAMBLYN, Andrea; SUN, Yihan; MAY, Tamara; EVANGELOU, Maria; GODSMAN, Nicci; BLEWITT, Claire; SKOUTERIS, Helen. **How do physical or sensory early childhood education and care environment factors affect children's social and emotional development?** A systematic scoping review. 2023. Educational Research Review, 100555. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100555. Disponível em 10 nov. 2023.

TETSURO Hosaka, SHINYA Numata, KOUN Sugimoto. **Research Note**: Relationship between childhood nature play and adulthood participation in nature-based recreation among urban residents in Tokyo area, Landscape and Urban Planning, Volume 180, 2018, Pages 1-4, ISSN 0169-2046. https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2018.08.002. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0169204618307357. Acesso em 21 ago. 2023.

TIRIBA, Lea. **Criança da Natureza.** Brasília: MEC. 2010. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf Acesso em: 09 ago 2023.

THOMAS, K. **O homem e o mundo natural:** mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800). São Paulo: companhia das letras. 1996.

UNESCO. **Boas práticas de educação para o desenvolvimento sustentável na primeira infância.** 2012. Agrupamento:54. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217413?posInSet=6&queryId=14546885-771b-4dd4-8da3-dc8d895323da. Acesso em 07 out. 2023.

UNICEF. **Relatório anual do Fundo das Nações Unidas para a Infância:** crianças de até 6 anos, o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento. Brasília, 2006. Disponível: https://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_inf_brasil_2006_completo.pdf. Acesso em 15 set 2023.

VECCHI, V. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, G.; ZINI, M. (org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 136-144.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso 15 em de set. 2023.

WESTBROOK, Robert. (org). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.

WROBEL, F. C. M. **O papel da Educação Ambiental no estudo das fontes renováveis de energia nas escolas brasileiras**. Interfaces Científicas – Direito, Aracaju, v .3, n. 2, p. 73 – 87, fev. 2015. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/direito/article/view/1988. Acesso em: 21 ago 2023.

YAZAN, Bedrettin. **Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake.** Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan. /abr. 2016. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038/pdf1. Acesso em 21 ago. 2023.

APÊNDICE A - MODELO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Curitiba, __ de _____ de _____.

Assunto: Pedido de Autorização para Realização de Pesquisa

Prezados,

Eu me chamo Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu, portadora do RG 8.653.57-6 e CPF 055.581.599-44, e sou pesquisadora em processo de elaboração da Dissertação de Mestrado na área de Educação Ambiental. Minha pesquisa, intitulada "LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: a Educação ao Ar Livre como estratégia para a Educação Ambiental", tem a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn, da Universidade Positivo, em Curitiba - PR.

Solicito a autorização para realização da pesquisa, que aborda a relevância da Educação ao Ar Livre no contexto da educação ambiental, e busca contribuir significativamente para essa temática na primeira infância a partir de uma pedagogia participativa.

Encaminho como anexo o projeto de pesquisa e a carta de apresentação da Instituição de Ensino Superior com a minha identificação, assim como do curso e do professor orientador.

Para qualquer esclarecimento adicional, estou à disposição através do telefone (41) 99934-3813 ou do e-mail hannynineu@gmail.com.
Agradeço antecipadamente pela atenção dispensada.

_____

Atenciosamente,
Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu

APÊNDICE B - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA - VERSÃO ASSINADA

Curitiba, 15 de fevereiro de 2024.

Assunto: Pedido de Autorização para Realização de Pesquisa

Prezados,
Eu me chamo Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu, portadora do RG 8.653.57-6 e CPF 055.581.599-44, e sou pesquisadora em processo de elaboração da Dissertação de Mestrado na área de Educação Ambiental. Minha pesquisa, intitulada "LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: a Educação ao Ar Livre como estratégia para a Educação Ambiental", tem a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn, da Universidade Positivo, em Curitiba - PR.

Solicito a autorização para realização da pesquisa, que aborda a relevância da Educação ao Ar Livre no contexto da educação ambiental, e busca contribuir significativamente para sobre a essa temática na primeira infância a partir de uma pedagogia participativa.
Encaminho como anexo o projeto de pesquisa e a carta de apresentação da Instituição de Ensino Superior com a minha identificação, assim como do curso e do professor orientador.

Para qualquer esclarecimento adicional, estou à disposição através do telefone (41) 99934-3813 ou do e-mail hannynineu@gmail.com.

Agradeço antecipadamente pela atenção dispensada.

Atenciosamente,
Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu

APÊNDICE C - MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Curitiba, __ de _____ de _____.

Assunto: Carta de apresentação da Instituição de Ensino Superior

Prezados,

Informo que a pesquisa “LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: A Educação ao Ar Livre como estratégia para a educação ambiental” – destinada à elaboração da Dissertação de Mestrado é desenvolvida pela pesquisadora Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu (RG 8.653.57-6 e CPF 055.581.599-44), sob a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn, da Universidade Positivo, Curitiba – PR.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak, telefone (41) 99934-3813/ e-mail: hannynineu@gmail.com, com o professor orientador Mario Sergio Michaliszyn, telefone: (41) 3317-3452 / e-mail: msmzyn@gmail.com.

Universidade Positivo, telefone (41) 3317-3260.
Endereço: Rua Pedro Viriato Parigot de Souza, 5300, Campo Comprido, Curitiba-PR.

_____

Profa Clarissa Bueno Wandscheer
Coordenadora do PPGAMB

APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - VERSÃO ASSINADA

Universidade POSITIVO

www.up.edu.br

Ecoville – R. Professor Pedro Viriato Parigot de Souza, 5.300 | 81280 330 Curitiba – PR

Praça Osório – Praça General Osório, 125 | 80020-010 Curitiba – PR

Santos Andrade – R. XV de Novembro, 950 | 80060-000 Curitiba – PR

Londrina – R. Prefeito Faria Lima, 400 | 86061-450 Londrina – PR

Curitiba, 15 de fevereiro de 2024.

Assunto: Carta de apresentação da Instituição de Ensino Superior

Prezados,

Informo que a pesquisa "LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: A Educação ao Ar Livre como estratégia para a educação ambiental" – destinada à elaboração da Dissertação de Mestrado é desenvolvida pela pesquisadora Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu (RG 8.653.57-6 e CPF 055.581.599-44), sob a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn, da Universidade Positivo, Curitiba – PR.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak, telefone (41) 99934-3813/ e-mail: hannynineu@gmail.com, com o professor orientador Mario Sergio Michaliszyn, telefone: (41) 3317-3452 / e-mail: msmzyn@gmail.com.

Universidade Positivo, telefone (41) 3317-3260.

Endereço: Rua Pedro Viriato Parigot de Souza, 5300, Campo Comprido, Curitiba-PR.

gov.br Documento assinado digitalmente
CLARISSA BUENO WANDSCHEER
Data: 15/02/2024 16:57:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa Clarissa Bueno Wandscheer

Coordenadora do PPGAMB

Recredenciamento Presencial: Portaria Ministerial nº 169, de 03.02.2017, DOU nº 26, de 06.02.2017, seção 1, p. 15.
Credenciamento EAD: Portaria Ministerial nº 1.071, de 01.11.2013, DOU nº 43, de 04.11.2013, seção 1, p. 43.

APÊNDICE E - MODELO DE TERMO DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO

Na condição de diretor(a) da escola _____, declaro, formalmente, que tenho ciência e autorizo a participação desta instituição na pesquisa intitulada LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: A Educação ao Ar Livre como estratégia para a educação ambiental – destinada à elaboração da Dissertação de Mestrado da pesquisadora Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu RG 8.653.57-6 CPF 055.581.599-44, sob a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn, da Universidade Positivo, Curitiba - PR.

No âmbito desta pesquisa, a instituição é convidada a i) permitir a observação de práticas relacionadas à pesquisa ii) responder às entrevistas sobre a ação pedagógica dos profissionais envolvidos (professores, direção, coordenadores); iii) vivenciar experiências relacionadas à pesquisa (crianças e adultos).

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter durante a pesquisa.

_____

Assinatura de ciência da Diretor(a)

CPF:_____

Nome Completo:_____

Data: ___/____/____

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Positivo
Rua Profº Pedro Viriato Parigot de Souza nº 5300, biblioteca, 2º andar - Ramal 3260
Horário de funcionamento: das 8h às 11h e das 14h às 17h.
E-mail: cep@up.edu.br Telefone (41) 3317- 3260

APÊNDICE F - TERMO DE ACEITE DAS INSTITUIÇÕES - VERSÕES ASSINADAS

Protocolo 01-038110/2024 Anexo 5.1 - PARECER_HANNYNI MYRELLA KAMILA MESQUITA AUGU do Trâmite 5 INFORMAÇÃO - EDEEI

CURITIBA

Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 623 - 3.º andar, Torre A
Alto da Glória 80030-000 - Curitiba - PR
Tel. (41) 3350-3049
www.curitiba.pr.gov.br

Protocolo: 01-038110/2024
Interessada: Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu
Assunto: Projeto de pesquisa *"Lá fora com as crianças: a educação ao ar livre como estratégia para a educação ambiental"*.

PARECER

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba considera a relevância do estudo proposto pelo projeto de pesquisa intitulado *"Lá fora com as crianças: a educação ao ar livre como estratégia para a educação ambiental"*, protocolado à SMEGE sob n.º 01-038110/2024 pela mestranda Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu do Programa de Pós-Graduação em Gestão Ambiental: Linha de pesquisa Planejamento, conservação e desenvolvimento socioambiental, sob orientação do professor Doutor Mario Sergio Michaliszyn.

A pesquisa objetiva "construir estratégias pedagógicas que auxiliem na implementação da Educação Ambiental por meio da Educação ao Ar Livre em escolas de Educação Infantil".

Como justificativa para a realização do trabalho a pesquisadora destaca: i) a pauta ambiental, suscitada em decorrência da relação da humanidade com os recursos naturais, a qual tem se demonstrado predatória; ii) a necessidade de melhorar os espaços verdes nos bairros e a sua qualidade, espaços estes que contribuem para desenvolver nas crianças comportamento pró-social e trazem melhoras na saúde infantil.

A pesquisadora utiliza metodologia qualitativa, sendo esta pesquisa um estudo de caso. Aponta como procedimentos a análise bibliográfica, documental e de campo, sendo os instrumentos de coleta de dados entrevistas com profissionais da educação de crianças de 3 a 6 anos de instituições de educação infantil pública, privadas, e sociais, observação da utilização dos espaços ao ar livre para acompanhar se esses são utilizados e de que forma, bem como a existência de proposta ambiental no planejamento e as estratégias utilizadas. No projeto não é definido pela pesquisadora quais serão as unidades

Protocolo 01-038110/2024 Anexo 5.1 - PARECER_HANNYNI MYRELLA KAMILA MESQUITA AUGU do Trâmite 5 INFORMAÇÃO - EDEEI

CURITIBA

Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 623 - 3.º andar, Torre A
Alto da Glória 80030-000 - Curitiba - PR
Tel. (41) 3350-3089
www.curitiba.pr.gov.br

participantes, assim como o tempo de permanência na unidade para a observação. No cronograma, o período indicado para a coleta de dados é de abril a agosto de 2024.

Vale destacar a importância de prever um momento para que a pesquisadora apresente a pesquisa às unidades e aos(às) professores(as), dirimindo as possíveis dúvidas em relação à pesquisa e para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), caso os(as) professores(as) aceitem participar, respeitando a decisão da unidade e dos profissionais em participar ou não da pesquisa.

Sob tais pressupostos, o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba considera a viabilidade da pesquisa, uma vez que sejam respeitados os termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde n.º 510/2016, que "dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes".

Curitiba, 04 de março 2024.

Kelen Patricia Collarino
Departamento de Educação Infantil

Documento gerado pelo Sistema Único de Protocolos - 01-038110/2024 - Por KHATIA LEAL CICARELLI DEL VIGNA, Coordenador, em 04/03/2024 às 17:24:59

TERMO DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO

Na condição de diretor(a) do(a) CMEI UNIÃO DAS VILAS, declaro, formalmente, que tenho ciência e autorizo a participação desta instituição na pesquisa intitulada LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: A Educação ao Ar Livre como estratégia para a educação ambiental – destinada à elaboração da Dissertação de Mestrado da pesquisadora Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu RG 8.653.57-6 CPF 055.581.599-44, sob a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn, da Universidade Positivo, Curitiba - PR.

No âmbito desta pesquisa, a instituição é convidada a i) permitir a observação de práticas relacionadas à pesquisa ii) responder às entrevistas sobre a ação pedagógica dos profissionais envolvidos (professores, direção, coordenadores); iii) vivenciar experiências relacionadas à pesquisa (crianças e adultos).

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter durante a pesquisa.

Erléi P.L. Vandelão

Assinatura de ciência da Diretor(a)

CPF: 025791659-83

Nome Completo: Erléia Patrícia Lima Vandelão

Data: 22/06/24

Erléia Patrícia Lima Vandelão
diretora - mat. 65275 - port. 1473/2022

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Positivo
Rua Pedro Viriato Parigot de Souza, 5.300. Sala 8 do Bloco Amarelo (Térreo).
Horário de funcionamento: das 8h às 11h e das 14h às 17h.
E-mail: cep@up.edu.br Telefone (41) 3317- 3260

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
UNIÃO DAS VILAS
Rua Miguel Novicki, 350 - São Braz
Cep: 82315-060 - Curitiba-PR
Fone: 3273-6735

TERMO DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO

Na condição de diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Jardim Saturno, declaro, formalmente, que tenho ciência e autorizo a participação desta instituição na pesquisa intitulada LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: A Educação ao Ar Livre como estratégia para a educação ambiental – destinada à elaboração da Dissertação de Mestrado da pesquisadora Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu RG 8.653.57-6 CPF 055.581.599-44, sob a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn, da Universidade Positivo, Curitiba - PR.

No âmbito desta pesquisa, a instituição é convidada a i) permitir a observação de práticas relacionadas à pesquisa ii) responder às entrevistas sobre a ação pedagógica dos profissionais envolvidos (professores, direção, coordenadores); iii) vivenciar experiências relacionadas à pesquisa (crianças e adultos).

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter durante a pesquisa.

Assinatura de ciência da Diretor(a)

CPF: 27189602801

Nome Completo: Julia Fontes de Mello

Julia Fontes de Mello
Matr.143974-Port.417/2022
DIRETORA

Data: 22/05/2024

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Positivo
Rua Pedro Viriato Parigot de Souza, 5.300. Sala 8 do Bloco Amarelo (Térreo).
Horário de funcionamento: das 8h às 11h e das 14h às 17h.
E-mail: cep@up.edu.br Telefone (41) 3317- 3260

TERMO DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO

Eu, Maria Fernanda Dias de Castro Suss, CPF 017006329-14, gerente geral do Centro de Inovação Pedagógica, Pesquisa e Desenvolvimento dos Colégios da rede Positivo, sede na Avenida Cândido Hartmann, 1400 - Mercês. CEP: 80710-570, em Curitiba-PR, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada como "LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: A Educação ao Ar Livre como estratégia para a educação ambiental" – destinada à elaboração da Dissertação de Mestrado da pesquisadora Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak RG 8.653.57-6 CPF 055.581.599-44, sob a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn, da Universidade Positivo, Curitiba - PR.

Este departamento está ciente de suas corresponsabilidades como parte integrante da instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Curitiba, 06 de novembro de 2023.

Maria Fernanda Suss
CPF 01700632914
Centro de Inovação Pedagógica, Pesquisa e Desenvolvimento dos Colégios da rede Positivo

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Positivo
Rua Pedro Viriato Parigot de Souza, 5.300. Sala 8 do Bloco Amarelo (Térreo).
Horário de funcionamento: das 8h às 11h e das 14h às 17h.
E-mail: cep@up.edu.br Telefone (41) 3317- 3260

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa – LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: A Educação ao Ar Livre como estratégia para a educação ambiental – destinada à elaboração da Dissertação de Mestrado da pesquisadora Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu RG 8.653.57-6 CPF 055.581.599-44, sob a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn, da Universidade Positivo, Curitiba – PR.

Essa pesquisa tem por objetivo construir uma proposta metodológica envolvendo a educação ao ar livre na Educação Infantil com foco na educação ambiental. Os procedimentos de coleta de dados serão roteiro semiestruturado de perguntas, observação direta e experiências ao ar livre com crianças e professores.

A pesquisadora tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Sua identidade apenas será divulgada se assim você desejar e registrar em autorização expressa e documentada; o mesmo ocorre para o uso de sua imagem e voz. Uma via deste consentimento será arquivada pela pesquisadora e uma via será entregue a você. Não haverá qualquer remuneração por sua participação na pesquisa. A metodologia de pesquisa também conta com a observação direta e questionário. Como riscos, você poderá sentir desconforto ao responder o questionário ou na observação, por isso, serão tomadas medidas para garantir o sigilo das informações, prevenindo qualquer forma de exposição ou risco que possa comprometer o bem-estar dos envolvidos. Para minimizar o desconforto e a quebra de sigilo, os pesquisadores tomaram as seguintes precauções: Suspensão da observação, caso necessário: conforme o princípio de respeito à dignidade humana, os pesquisadores se comprometem a suspender a observação a qualquer momento se for percebido que o participante se sente desconfortável, garantindo assim o direito à autonomia e bem-estar do participante. Armazenamento seguro dos dados: Os dados coletados serão armazenados em um drive restrito, de acordo com as normas de segurança de dados e sigilo, garantindo que apenas os pesquisadores e o orientador tenham acesso, conforme estabelecido no Art. 10 (Resolução 466/12), que trata da garantia de confidencialidade das informações obtidas. Descarte adequado dos dados: Ao fim da pesquisa, todos os dados serão devidamente excluídos, assegurando que nenhuma informação pessoal seja mantida, conforme as diretrizes de proteção à privacidade dos participantes e ao sigilo dos dados estipuladas na resolução. Essas medidas visam garantir a segurança e o respeito aos participantes, em alinhamento com os princípios éticos de não maleficência, beneficência e justiça previstos na Resolução 466/12. Sobre os benefícios, a pesquisa busca contribuir com estratégias pedagógicas que apoiem a implementação da educação ambiental dentro perspectiva participativa na Educação Infantil. Propostas que sejam além de ações pontuais e estruturadas de modo intencional ao longo do ano, envolvendo diferentes campos de experiências. O participante terá a oportunidade de contribuir no avanço de estudos sobre as práticas envolvendo a educação ambiental, a oportunidade de autorreflexão conversar sobre o assunto e ter acesso à pesquisa possibilitando o estudo e a ampliação sobre as estratégias didáticas. Para a universidade, pretende-se contribuir para a integração do ensino e da pesquisa.

Após a conclusão do estudo, o material será incorporado ao acervo da Universidade Positivo (UP). Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu, telefone (41) 99934-3813/ e-mail hannynineu@gmail.com; com o professor orientador Mario Sergio Michaliszyn telefone: (41) 3317-3452 / e-mail msmzyn@gmail.com; com o Comitê de Ética da Universidade Positivo telefone (41) 3317-3260 / e-mail cep@up.edu.br, endereço: Rua Pedro Viriato Parigot de Souza, 5300, Campo Comprido, Curitiba-PR; com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) telefones (61) 3315-5878 e (61) 3315-5879, endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco G – Edifício Anexo, Ala B – 1º andar, sala 103B, Brasília-DF.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informada/o dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora certificou-me de que todos os dados dessa pesquisa serão confidenciais.

Curitiba-PR, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura da participante

_____

Assinatura da pesquisadora responsável: Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Positivo

Rua Profº Pedro Viriato Parigot de Souza nº 5300, biblioteca, 2º andar - Ramal 3260

Horário de funcionamento: das 8h às 11h e das 14h às 17h.

E-mail: cep@up.edu.br Telefone (41) 3317- 3260

APÊNDICE H – DECLARAÇÃO DE ACEITE DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do projeto, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação

Dados do responsável pelo participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Curitiba, _____ de _____ de _____.

Assinatura do
responsável participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador da Pesquisa

APÊNDICE I - MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO

Curitiba, __ de _____ de _____.

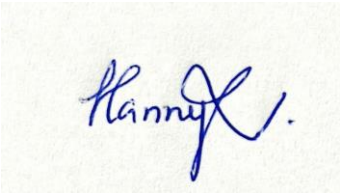
Eu, Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu, aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão Ambiental, da Universidade Positivo, estou ciente de que a dissertação por mim elaborada será disponibilizada ao público pela biblioteca da Universidade Positivo. Devido ao fato de se tornar um documento científico de domínio público, estou ciente dos direitos e deveres decorrentes. Os direitos são sobre a autoria do trabalho, garantindo-me a reserva de reprodução parcial ou total para outras publicações somente com minha autorização expressa. Os deveres são os de assumir a responsabilidade, inclusive jurídica, sobre questionamentos de direitos autorais de terceiros por reprodução, transcrição ou plágio de partes ou do todo.

Atenciosamente,
Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu

APÊNDICE J - TERMO DE COMPROMISSO

Curitiba, 01 de novembro de 2023.

Eu, Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu, aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão Ambiental, da Universidade Positivo, estou ciente de que a dissertação por mim elaborada será disponibilizada ao público pela biblioteca da Universidade Positivo. Devido ao fato de se tornar um documento científico de domínio público, estou ciente dos direitos e deveres decorrentes. Os direitos são sobre a autoria do trabalho, garantindo-me a reserva de reprodução parcial ou total para outras publicações somente com minha autorização expressa. Os deveres são os de assumir a responsabilidade, inclusive jurídica, sobre questionamentos de direitos autorais de terceiros por reprodução, transcrição ou plágio de partes ou do todo.



Atenciosamente,
Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu

APÊNDICE K - MODELO DO TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE DE DADOS

TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE DE DADOS

Curitiba, ___ de _____ de ____.

Eu, Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu, abaixo assinado, comprometo-me a manter confidencialidade com relação a toda documentação e toda informação obtida nas atividades e pesquisas a serem desenvolvidas no projeto de pesquisa **"LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: a Educação ao Ar Livre como estratégia para a Educação Ambiental",** orientado tem a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn, da Universidade Positivo, ou ainda, quaisquer informações de qualquer pessoa física ou jurídica vinculada de alguma forma a este projeto, concordando em:

- Não divulgar a terceiros a natureza e o conteúdo de qualquer informação que componha ou tenha resultado de atividades técnicas do projeto de pesquisa;
- Não permitir a terceiros o manuseio de qualquer documentação que componha ou tenha resultado de atividades do projeto de pesquisa;
- Não explorar, em benefício próprio, informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa;
- Não permitir o uso por outrem de informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa.

Declaro ter conhecimento de que as informações e os documentos pertinentes às atividades técnicas do projeto de pesquisa somente podem ser acessados por aqueles que assinaram o Termo de Confidencialidade, excetuando-se os casos em que a quebra de confidencialidade é inerente à atividade ou em que a informação e/ou documentação já for de domínio público.

Atenciosamente,
Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu

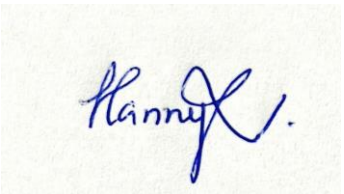
APÊNDICE L - TERMOS DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE DE DADOS ASSINADOS

Curitiba, 01 de novembro de 2023.

Eu, Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu, abaixo assinado, comprometo-me a manter confidencialidade com relação a toda documentação e toda informação obtida nas atividades e pesquisas a serem desenvolvidas no projeto de pesquisa **"LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: a Educação ao Ar Livre como estratégia para a Educação Ambiental",** orientado tem a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Michaliszyn, da Universidade Positivo, ou ainda, quaisquer informações de qualquer pessoa física ou jurídica vinculada de alguma forma a este projeto, concordando em:

- Não divulgar a terceiros a natureza e o conteúdo de qualquer informação que componha ou tenha resultado de atividades técnicas do projeto de pesquisa;
- Não permitir a terceiros o manuseio de qualquer documentação que componha ou tenha resultado de atividades do projeto de pesquisa;
- Não explorar, em benefício próprio, informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa;
- Não permitir o uso por outrem de informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa.

Declaro ter conhecimento de que as informações e os documentos pertinentes às atividades técnicas do projeto de pesquisa somente podem ser acessados por aqueles que assinaram o Termo de Confidencialidade, excetuando-se os casos em que a quebra de confidencialidade é inerente à atividade ou em que a informação e/ou documentação já for de domínio público.



Atenciosamente,
Hannyni Myrella Kamila Mesquita Augustinhak Neu

TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE DE DADOS

Eu, Mario Sergio Michaliszyn, abaixo assinado, comprometo-me a manter confidencialidade com relação a toda documentação e toda informação obtida nas atividades e pesquisas a serem desenvolvidas no projeto de pesquisa **"LÁ FORA COM AS CRIANÇAS: a Educação ao Ar Livre como estratégia para a Educação Ambiental",** ou ainda, quaisquer informações de qualquer pessoa física ou jurídica vinculada de alguma forma a este projeto, concordando em:

- Não divulgar a terceiros a natureza e o conteúdo de qualquer informação que componha ou tenha resultado de atividades técnicas do projeto de pesquisa;
- Não permitir a terceiros o manuseio de qualquer documentação que componha ou tenha resultado de atividades do projeto de pesquisa;
- Não explorar, em benefício próprio, informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa;
- Não permitir o uso por outrem de informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa.

Declaro ter conhecimento de que as informações e os documentos pertinentes às atividades técnicas do projeto de pesquisa somente podem ser acessados por aqueles que assinaram o Termo de Confidencialidade, excetuando-se os casos em que a quebra de confidencialidade é inerente à atividade ou em que a informação e/ou documentação já for de domínio público.

Curitiba, 01 de novembro de 2023.

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIO SERGIO MICHALISZYN
Data: 05/08/2024 09:02:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

APÊNDICE M - QUESTIONÁRIO

1. Faixa etária
   - Entre 18 e 22 anos
   - Entre 23 e 29 anos
   - Entre 29 e 35 anos
   - Entre 35 e 41 anos
   - Acima de 41 anos

2. Tempo de atuação docente
   - Estou no meu primeiro ou segundo ano como docente.
   - Atuo entre 3 e 7 anos
   - Atuo entre 8 e 12 anos
   - Atuo entre 13 e 17 anos
   - Atuo entre 18 e 22 anos
   - Atuo entre 22 e 27 anos
   - Atuo há 28 anos ou mais

3. Como é possível abordar a Educação Ambiental na Educação Infantil?

4. Em quais espaços é possível desenvolver a Educação Ambiental?

5. Quais estratégias pedagógicas envolvendo a Educação Ambiental ao ar livre você realiza em sua prática?

6. Quais espaços ao ar livre sua escola dispõe?

7. Gostaria de relatar algo a mais sobre a temática de educação ambiental ao ar livre?