



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

GIOVANNA FILGUEIRAS LIMA ANDRADE

**QUANDO A INFÂNCIA ENCONTRA A TERRA: CAMINHOS DE LIBERDADE NAS
RELAÇÕES DE ENVOLVIMENTO ENTRE CRIANÇA E NATUREZA NA CRECHE
FIOCRUZ**

NOVA IGUAÇU
2026





GIOVANNA FILGUEIRAS LIMA ANDRADE

**QUANDO A INFÂNCIA ENCONTRA A TERRA: CAMINHOS DE LIBERDADE NAS
RELAÇÕES DE ENVOLVIMENTO ENTRE CRIANÇA E NATUREZA NA CRECHE
FIOCRUZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador(a): Profa. Dra. Anelise Monteiro do Nascimento

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A553 q Andrade , Giovanna Filgueiras Lima , 1998-
Quando a infância encontra a terra: caminhos de
liberdade nas relações de envolvimento entre criança e
natureza na creche FioCruz / Giovanna Filgueiras Lima
Andrade . - Nova Iguaçu, 2025.
185 f.: il.

Orientadora: Anelise Monteiro do Nascimento.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2025.

1. Natureza. 2. Creche FioCruz. 3. Liberdade. 4.
Agroecologia. 5. Educação Infantil. I. Nascimento,
Anelise Monteiro do , 1974-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

GIOVANNA FILGUEIRAS LIMA ANDRADE

**QUANDO A INFÂNCIA ENCONTRA A TERRA: CAMINHOS DE LIBERDADE NAS
RELAÇÕES DE ENVOLVIMENTO ENTRE CRIANÇA E NATUREZA NA CRECHE
FIOCRUZ**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Dissertação aprovada em 23 de outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA Nº 657/2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(Nº do Documento: 7175)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 19/12/2025 08:40)
ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO
PROFESSOR DO NÍVEL SUPERIOR
DepES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 444243

(Assinado digitalmente em 16/12/2025 22:12)
MARIA WALBURGA DOS SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 444.444.778-44

(Assinado digitalmente em 16/12/2025 21:33)
JULIANA SCHUMACKER LESSA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 444.444.749-44

(Assinado digitalmente em 17/12/2025 12:55)
GIOVANNA FILGUEIRAS LIMA ANDRADE
DISCENTE
Matrícula: 2025v####0

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 7175, ano: 2025, tipo: ATA, data de emissão: 16/12/2025 e o código de verificação: 261eb387f0

Dedico esta dissertação à minha mãe, Jaciara (in memoriam); ao meu pai, Manoel; ao meu irmão, Clayton; ao meu marido, Asaf; e a quem chegou na reta final da escrita deste trabalho trazendo luz, força e um novo sentido para a minha vida: meu valioso filho, Antônio.

Minha família, meus caminhos são nossos caminhos.

AGRADECIMENTOS

Com os olhos lacrimejantes e o coração completo, me vejo no momento de escrever meus agradecimentos. Foram 2 anos de intensa dedicação, conquistas, aprendizados, surpresas, medos, encontros e reencontros. Anos intensamente vividos, dentro e fora do mundo acadêmico, atravessando caminhos que eram meus, que um dia achei que não eram para ser meus, que acabaram sendo meus...sigo grata por todo o processo vivido. Nos momentos em que me sentia fraca, cansada ou desmotivada, lembrei da criança que fui e de tudo aquilo que me fez ser Giovanna Filgueiras Lima Andrade: minha família, minha casa, minhas escolas, meus amigos, meus territórios! A natureza que sempre me envolveu, agora vive dentro de mim, florescendo e buscando ser melhor a cada dia. Não fiz esta pesquisa sozinha, pois contei com o apoio, o incentivo, a ajuda, o acolhimento de tantos e tantas. A todos os afetos e encontros que fizeram parte desta jornada, deixo minhas lágrimas de gratidão e alegria por tudo o que conquistamos. À “Maria, Maria”, música de Milton Nascimento, que me acompanhou até aqui e que continuará me acompanhando em meus caminhos... “É preciso ter manha, é preciso ter graça, é preciso ter sonho sempre.”

Agradeço à minha família. Tudo o que sempre fizeram por mim, tudo o que sempre fizemos por nós...nunca estivemos sós. Minha mãe, que não ocupa o mesmo plano que nós, mas que sempre está presente em meu coração, em minhas ações, em tudo o que sou. Meu pai, homem íntegro, que tem a alegria e a leveza como resistência e filosofia de vida. Meu irmão, meu mentor e amigo, sua vida ilumina a minha, sempre cuidando de mim e me incentivando a ser mais de mim. Meu marido, que nunca me deixou cair, que sempre me levantou, cuidou, regou o melhor que tenho em mim. Meu filho, que desde meu ventre, já trouxe, com seu inestimável valor, luz, força e sentido à minha vida. Muito obrigada por essa conquista e por todas as outras! Agradeço a todas as crianças que já atravessaram os caminhos que me trouxeram até aqui. Sem vocês, eu não seria eu. Obrigada por toda a ternura e proteção que me trouxeram. Obrigada por me mostrarem que a infância nos acompanha por toda nossa vida.

Agradeço à Equipe da Creche FioCruz, por abrir as portas para mim e para minha pesquisa, por todo o apoio e confiança.

Agradeço à professora Anelise Monteiro do Nascimento, por me orientar nessa caminhada. Agradeço às professoras Maria Walburga dos Santos e Juliana Lessa, por acolherem meu trabalho e por compor a minha banca avaliadora.

Agradeço a todos os professores que me trouxeram até aqui.

Agradeço a todos os amigos que torceram por mim, que me ajudaram e me incentivaram a continuar seguindo em busca do meu sonho.

Agradeço a Deus, a espiritualidade, a vida, a paixão.

Maria, Maria

Milton Nascimento

“Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta
Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida.”

RESUMO

FILGUEIRAS, Giovanna. **Quando a infância encontra a terra:** caminhos de liberdade nas relações de envolvimento entre criança e natureza na creche FioCruz. 2026. 185 p Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2025.

Esta pesquisa teve por objetivo compreender os espaços e práticas na Educação Infantil da Creche FioCruz, de modo a discutir sobre a qualidade dos momentos de vínculo com a natureza e suas possibilidades para concretizar o ideal de biofilia como fonte de força para traçar os caminhos para a liberdade, entendidos como fonte de emancipação do sujeito e dos compartilhamentos na primeira infância. O trabalho se fundamenta na ideia de liberdade como uma força essencial para o estabelecimento do vínculo entre Creche, criança e natureza, integrando referências teóricas de educação contracolonial, dialógica e ecológica, com pensadores como Acosta, Freire, Bispo dos Santos, Rufino, hooks e Maturana. A investigação tem como foco a investigação do Projeto Político Pedagógico, complementado pela observação participante e pela entrevista, compondo um campo que permite compreender como princípios institucionais se tornam práticas vividas. A metodologia qualitativa articula essas três fontes de dados por meio da análise de conteúdo e da interpretação crítica das informações, orientada pelas categorias de biofilia, cuidado, agroecologia e participação infantil. A metodologia qualitativa se baseia na análise de conteúdo e na interpretação crítica dos princípios, normas e descrições contidas no documento, sob a perspectiva das categorias de biofilia, cuidado, agroecologia e participação infantil. O objetivo é entender como a Creche FioCruz organiza maneiras de fortalecer vínculos afetivos, cognitivos e éticos entre crianças e natureza, contribuindo para práticas educativas voltadas à sustentabilidade, à justiça social e à liberdade.

Palavras-chave: educação infantil; agroecologia; liberdade; Creche FioCruz; natureza.

ABSTRACT

FILGUEIRAS, Giovanna. **When childhood meets the earth:** paths to freedom in the relationships of engagement between children and nature at the Fiocruz daycare center. 2026. 185 p. Dissertation (Master's in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2025.

This research aimed to monitor and analyze the way the Political-Pedagogical Project (PPP) of Creche Fiocruz, located in an urban area with natural spaces, along with the observation of children's experiences and interviews, establishes and encourages connections between children and nature. The work is based on the idea of freedom as an essential force for establishing the bond between the daycare, the child, and nature, integrating theoretical references of contracolonial, dialogical, and ecological education, with thinkers such as Acosta, Freire, Bispo dos Santos, Rufino, and hooks. The investigation focuses primarily on the institution's Political-Pedagogical Project as the main object of document analysis, seeking to identify practices, environments, and ideas that promote children's sensitive, free, and meaningful contact with the environment, along with the use of semi-structured interviews and participant observation with children to compose the research field. The qualitative methodology is based on content analysis and the critical interpretation of the principles, norms, and descriptions contained in the document, from the perspective of the categories of biophilia, care, agroecology, and child protagonism. The objective is to understand how the Fiocruz Nursery organizes ways to strengthen affective, cognitive, and ethical bonds between children and nature, helping to develop educational practices focused on sustainability, social justice, and freedom.

Keywords: early childhood education; agroecology; freedom; FioCruz Daycare; nature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pé de jabuticaba plantado pela Turma Pré escolar de 2023	51
Figura 2 - Desenho representando o pé de jabuticaba.....	52
Figura 3 - Gráfico com Nível de Escolaridade dos responsáveis das crianças	55
Figura 4 - Fachada da Biblioteca de Manguinhos.....	59
Figura 5 - Fachada da Creche	60
Figura 6 - Lateral da Creche	60
Figura 7 - Lateral esquerda da entrada da Creche.....	62
Figura 8 - Lateral direita da entrada da Creche.....	62
Figura 9 - Lateral direita da entrada da Creche: banco de areia.....	63
Figura 10 - Lateral direita da entrada da Creche.....	63
Figura 11 - Lateral direita da entrada de Creche.....	64
Figura 12 - Pé de jabuticaba.....	72
Figura 13 - Pé de tomilho.....	73
Figura 14 - Visão panorâmica do espaço destinado à horta.....	73
Figura 15 - Pé de hortelã.....	74
Figura 16 - Pé de orégano	75
Figura 17 - Balde com resíduos orgânicos.....	76
Figura 18 - Separação de resíduos não orgânicos	77
Figura 19 - Crianças manuseando cascalhos de árvores	77
Figura 20 - Trecho destinado ao projeto de compostagem	79
Figura 21 - Vermicomposteira	80
Figura 22 - Registros da compostagem.....	81
Figura 23 - Perguntas feitas pelas crianças durante o processo	82
Figura 24 - Espaço destinado ao Meliponário	84
Figura 25 - Meliponário das abelhas.....	84
Figura 26 - Sala de uma das turmas da Creche	86
Figura 27 - Porta da sala de uma das turmas da Creche.....	87
Figura 28 - Janela da casa de bonecas	93
Figura 29 - Janela da casa de bonecas	94
Figura 30 - Fachada da Creche	99
Figura 31 - Vista do passeio de trem	100
Figura 32 - Vista do passeio de trem	101
Figura 33 Crianças tocam o solo.....	113
Figura 34 - Crianças plantam semente de caju.....	115
Figura 35 - Crianças plantam semente de caju.....	116
Figura 36 - Brincadeira de escorregar no barranco com papelão.....	118
Figura 37 - Criança brincando no banco de areia	119
Figura 38 - Criança experimentando geleia de jabuticaba	126
Figura 39 - Criança observa inseto em folha	152
Figura 40 - Criança observa tronco com lupa	153
Figura 41 - Crianças observam tronco	154

Figura 42 - Flor roxa	155
Figura 43 - Observação de pedras.....	156
Figura 44 - Observação de pedras.....	157
Figura 45 - Crianças explorando o solo	160

LISTA DE TABELAS

1. Revisão de literatura - Scielo	33
---	----

LISTAS DE ABREVIações, SIGLAS OU SÍMBOLOS

[AEI] [Agente de Educação Infantil]
[ASFOC] [Associação de Servidores da Fundação Oswaldo Cruz]
[BNCC] [Base Nacional Comum Curricular]
[CAAE] [Certificado de Apresentação de Apreciação Ética]
[CAPES] [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]
[CEB] [Câmara de Educação Básica]
[CIEP] [Centro Integrado de Educação Pública]
[CME] [Conselho Municipal de Educação]
[CNE] [Conselho Nacional de Educação]
[COEDI] [Coordenação Geral de Educação Infantil]
[COGIC] [Coordenação-Geral de Infraestrutura do Campus]
[CSO] [Coordenação de Serviços Operacionais]
[DCNEI] [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil]
[DIREH] [Diretoria de Recursos Humanos]
[DONQUEEI] [Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil]
[ECA] [Estatuto da Criança e do Adolescente]
[EA] [Educação Ambiental]
[FIOCRUZ] [Fundação Oswaldo Cruz]
[IFF] [Instituto Fernandes Figueira]
[LDB] [Lei de Diretrizes e Bases da Educação]
[MEC] [Ministério da Educação]
[ONU] [Organização das Nações Unidas]
[PAEI] [Professor Adjunto de Educação Infantil]
[PEI] [Professor de Educação Infantil]
[PNE] [Plano Nacional de Educação]
[PPP] [Projeto Político Pedagógico]
[ProMan] [Produção de Manguinhos]
[RBLH-BR] [Centro de Referência Banco de Leite Humano para a Rede Brasileira de Bancos de Leite Humano]
[SciELO] [Scientific Electronic Library Online]
[SEB] [Secretaria de Educação Básica]

[SEF] [Secretaria de Educação Fundamental]

[SME] [Secretaria Municipal de Educação]

[SUBE] [Subsecretaria de Educação]

[TDAH] [Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade]

[UFRRJ] [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Paradigma e abordagem	42
CAPÍTULO I	48
“A NOSSA CRECHE ALI!”	48
2 CAPÍTULO I: “A nossa creche ali!”	49
2.1 Perfil institucional	65
2.2 O Projeto Político Pedagógico	70
2.3 O território	92
2.4 Entrevista semiestruturada.....	103
2.5 O lugar da ética nas investigações.....	105
CAPÍTULO II	111
“QUEM ESTEVE AQUI ANTES DE NÓS?”	111
3 CAPÍTULO II: “Quem esteve aqui antes de nós?”	112
3.1 Políticas do corpo-infância.....	122
3.2 “Vamos pegar as caixas de papelão para escorregar!”	129
CAPÍTULO III.....	133
A LIBERDADE	133
4 CAPÍTULO III: A LIBERDADE	134
4.1 Liberdade como direito e experiência na infância.....	138
CAPÍTULO IV	148
“A TERRA NOS SUSTENTA”	148
5 CAPÍTULO IV: “A terra nos sustenta”	149
5.1 “Olha, aqui o verde é diferente!”	161
CONCLUSÕES	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
ANEXO 1 - APROVAÇÃO DE PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL	181
ANEXO 2 - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL.....	185

INTRODUÇÃO

“Giovanna! Vem, vem!” Olha o que eu achei! Vem, vem!”

Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (Barros, 2003, p.3)

Eu era a menina que ansiava por ser a menina dos bichinhos, a menina que descansava sob o sol, que nadava no rio, que subia nas árvores. Mas algo me impedia de experimentar a infância com a liberdade que deve ser digna à toda criança.

No que se refere a vida familiar, fui amada e ouvida em minhas necessidades e desejos. Minha mãe, professora, que já não está mais entre nós, me ensinou tudo o que eu precisava aprender sobre a vida, o amor e as relações que constituem o ser e o estar no mundo. Minhas lembranças mais tenras envolvem viver a infância em meio a modos de ser, estar, consumir, assistir, brincar infantis, em meio a vivências alegres e apaixonadas, na minha casa, na praia que visitava em família, em bosques e locais de liberdade e vida natural. É para este lugar da memória que volto em momentos de turbulência e desconexão. Lá, está minha casa e minha mais tenra lembrança de mim mesma.

Mas, mesmo que tenha vivido tudo isso, fui a menina que, em decorrência do contexto de descaso e esquecimento público, da violência urbana e da guerra particular que persistia em seu bairro, não pude ser a menina que brincava para além dos muros de seu quintal, de sua escola, de sua esquina. A liberdade de explorar o mundo natural não fez parte da minha infância da forma que almejo que faça parte da infância das crianças.

Lembro com tanto carinho das viagens que fazia à praia com minha família...ali me sentia livre, tão livre que hoje volto a estas praias como adulta e, por um momento, retorno ao sentimento de liberdade e paixão que sentia em minha primeira infância. O sentimento de pertencer a um mundo que, por mais que entendesse como imensuravelmente grande, ao mergulhar no mar, ver os bichinhos nas árvores, rolar na areia e sentir o vento em meu rosto, tinha jeito de casa.

O saudosismo que me toma quando lembro dos momentos felizes da minha infância serviram pra me aproximar dos ideais presentes neste trabalho, ideais esses que carrego comigo em minha trajetória enquanto educadora e pesquisadora em infâncias e com crianças. Tudo começou em 2018, ano em que dei início à graduação de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Desde criança, sempre tive a convicção que o

que quer que eu fizesse no decorrer da minha vida, deveria levar o amor e a paixão para sustentar a ação, o que me fez ter dúvidas sobre qual seria meu destino profissional, até o momento em que precisei estudar para fazer o vestibular. Entre o desejo por trabalhar com educação e a pressão social que nos faz entender que ser professor é uma jornada difícil e solitária, escolhi a Pedagogia e fui abraçada por ela desde o primeiro momento, tendo a Educação Infantil como campo ideal para meus anseios como educadora.

Em 2023 concluí minha graduação e, no mesmo ano, ingressei no Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, também da UFRRJ. Meu trabalho de conclusão de curso na graduação se voltou para processos de construção dos hábitos alimentares na Educação Infantil, tema que também foi resgatado de minhas vivências e das influências culturais que me afetaram na infância. Agora, no mestrado, continuo estudando a primeira infância, o recorte se situa na questão da liberdade de ser e estar no mundo, de viver e se apaixonar pela vida infantil dentro do mundo natural, o desejo de compreender o papel da escola na reconexão com nossas naturezas, a partir da natureza exterior.

Ainda em 2023, fui convocada para assumir o cargo de Auxiliar de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de Nilópolis, no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 028 Silvestre David da Silva Cabana, localizado no bairro Olinda, no Município de Nilópolis, na região metropolitana do Rio de Janeiro. A escola fica localizada numa área periférica, no alto da comunidade “Morro da Mina”, área atualmente dominada pelo tráfico de drogas, que enfrenta dificuldades no que se refere ao acesso ao local e a atuação do serviço público. A aprovação em concurso me proporcionou o encontro com a rede pública, local que atuo desde então.

No decorrer da minha formação inicial, passei por diversas escolas, com diferentes práticas e projetos pedagógicos e pude perceber que, em contextos de localização periférica, a marginalização, o descaso, a violência e os problemas políticos e estruturais que envolvem o entorno da creche tendem a influenciar as concepções de educação que incidem nas práticas educativas e acabam por priorizar demandas assistencialistas, tendo em vista a vulnerabilidade socioeconômica das crianças. O Centro de Integração Pública em que atuo enfrenta problemas relacionados ao descaso público e à violência urbana em seu entorno, e é possível notar a ausência da coleta de lixo adequada e a precariedade no que se refere a condições básicas de manutenção de direitos como saneamento básico, moradia adequada, saúde pública, etc. No que se refere à estrutura da escola, esta conta com áreas externas que permitem a convivência ecológica e o trabalho educativo nestes espaços mas, por conta do contexto de violência, a priorização da segurança das crianças frente a esta realidade acaba por prevalecer.

Tendo em vista a instabilidade da segurança pública no local, as paredes se tornam necessárias à manutenção da dignidade e da segurança das pessoas que ali convivem. Sendo assim, foi possível notar, de antemão, que o projeto político pedagógico da escola prevê a livre convivência em áreas naturais externas mas, por conta do contexto sócio político, estrutural e da falta de clareza sobre o tema com a comunidade escolar, muitas vezes as práticas ecológicas são limitadas ao senso comum sobre o que se entende por preservação, sustentabilidade e contato com a natureza, sendo, muitas vezes reduzidas a experiências de descarte adequado, limpeza e preservação do ambiente externo, retirada de elementos naturais das áreas externas para serem levados à sala de aula para realizar trabalhos de colagem e momentos de livre convivência tendem a ser destinados à períodos curtos de recreação.

Nesse contexto, a definição de "natureza" nas práticas diárias da escola evidencia tensões significativas entre o que é estipulado em documentos institucionais e nas pesquisas do campo e o que se concretiza no cotidiano marcado pela urgência da sobrevivência e pela instabilidade política e territorial. Sob a ótica contracolonial, como propõe Nêgo Bispo, o foco não está em ver a natureza como um recurso externo a ser explorado nas atividades de ensino, mas sim como espaço, território e lar, representando uma dimensão viva que vai além dos limites da escola. Essa dimensão forma, junto com as crianças, educadores e outros seres, uma comunidade de interdependência. Como afirma Bispo (2015, p. 28), “a vida se organiza em cumplicidade com tudo o que existe, porque nada vive sozinho”, lembrando que a existência só se sustenta na relação e no reconhecimento mútuo entre humanos e não humanos.

A violência armada, a falta de apoio do governo e a insegurança diária criam obstáculos tanto materiais quanto simbólicos, que limitam as oportunidades de convivência ecológica, restringindo a vivência das crianças ao que é visto como seguro, controlável ou "educativo". Dessa forma, o que poderia ser vivido como espaço, um local de memória, afeto e criatividade, muitas vezes se transforma em partes de natureza utilizadas como ferramenta de ensino ou exemplo de conteúdos. A terra, ao invés de ser reconhecida como uma coautora da vida escolar, é tratada como um recurso a ser administrado.

Mesmo assim, esse ambiente tenso revela o quanto uma educação focada na contracolonialidade vai além de estratégias definidas: exige batalhar por significados, reconstruir relações e desafiar práticas que, mesmo com boas intenções, ainda estão ligadas a lógicas coloniais de controle sobre o meio ambiente e sobre as crianças de áreas periféricas. Quando se aceita que crianças, plantas, solos, ventos e educadores compartilham o mesmo espaço, surge a chance de uma pedagogia que não apenas "traga" a natureza para a escola, mas que possibilite à escola se reencontrar como parte dela. Nesse cenário, a convivência ecológica

deixa de ser uma tarefa ocasional e se transforma em uma forma de viver, mesmo, e talvez ainda mais, em situações de vulnerabilidade.

Em meus percursos de pesquisa, em busca por Centros de Educação Infantil que reforçassem a tentativa de propor a biointeração para crianças pequenas, pude notar a escassez de creches na Baixada Fluminense e, até mesmo, no município do Rio de Janeiro, que fortalecesse este pensamento como eixo central de seus projetos. As creches encontradas tendiam a estar localizadas em bairros da Zona Sul ou em regime de educação privada.

Após a investigação de instituições de Educação Infantil que adotassem uma abordagem biofílica, retorno ao meu contexto atual, onde as desigualdades socioambientais são bastante evidentes. Embora tais disparidades façam persistir uma realidade segregadora em relação ao direito à justiça ambiental, havia um aspecto comum a todas as crianças: eram crianças, viviam a infância, geravam cultura e necessitavam de conexões com a natureza. Assim, durante a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, na unidade em que atuo, sugeri aos educadores da creche e da pré-escola que levassem as crianças com mais regularidade e intenção para ambientes externos, a fim de proporcionar experiências diretas com a natureza. Porém, percebi a dificuldade em abordar e trabalhar o conceito de liberdade, um tema que permeia discussões sobre os espaços, a violência, a prática educativa e as interações com a natureza.

No dia a dia, sugerir uma atividade fora da sala de aula exigia, antes de mais nada, garantir que não houvesse tiroteios nas redondezas, ou então, em casos mais extremos, interromper o período de lazer e buscar abrigo devido a um tiroteio inesperado. Nesses instantes, ficava claro como a ideia de construir vínculos com a natureza se tornava complicada, pois as urgências eram outras, marcadas pelo medo, pela incerteza e pela insegurança em propor liberdade em cenários de violência. Havia preocupação de que a liberdade pudesse ser culpada por algum conflito ou tragédia.

Como observa Kramer (2007), em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se as desigualdades e a injustiça social. No entanto, reconhecer-se como seres de natureza, explorar o mundo natural, brincar livremente e vivenciar os sentidos da liberdade de ser criança em relação ao espaço e ao mundo também não é, igualmente, urgente?"

Aqui, a liberdade é compreendida como caminho para a relação de comunhão entre o ser e a natureza e a educação como força motriz para realizar movimentos contracoloniais, que visam descolonizar saberes, ações e transformar realidades. Convido Freire (2002; 2013) e hooks (2013) para abordar o conceito de liberdade nesta pesquisa, pois ela exige a necessidade de considerar a educação infantil como um espaço para escuta, afeto e transformação. Segundo Freire (2000), liberdade é vista como um processo de humanização e conquista coletiva, que

ocorre através da conscientização crítica e da atividade sobre o mundo. Essa visão está em sintonia com a valorização da criança como um sujeito ativo, capaz de impactar e reconfigurar o seu entorno. Por sua vez, bell hooks (2013) expande essa ideia ao argumentar que a liberdade, especialmente no contexto da educação, só se concretiza na presença de Eros, um anseio profundo por aprender e estabelecer laços afetivos com o ambiente, e transgressão, a rejeição a sistemas que silenciavam e oprimiam, na medida em que desperta no educador o compromisso com a transgressão. Dessa forma, ambos os autores estabelecem uma pedagogia da liberdade que, neste estudo, também se traduz em uma pedagogia do encontro com a natureza, do zelo pela vida e da escuta atenta às infâncias.

Realizar este movimento demanda abertura ao novo e entender a que a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização (Rufino, 2021, p. 10). Por isso, ressalto aqui o processo de autoconhecimento pessoal e territorial para permitir que os saberes decoloniais e ancestrais esclareçam este processo de escrita, lançando luz ao princípio que carrego em minha vida, escrita e práxis: a principal tarefa da educação é a descolonização. (Rufino, 2021, p. 16)

Esta pesquisa surge de um desejo de ouvir as crianças, enxergar seus anseios na busca por liberdade para além do cumprimento do direito de viver a infância, prioriza as vivências infantis, os diálogos e caminhos para a reconexão das crianças com a natureza, a relevância de entender a vida como lugar de bem estar, equilíbrio, afeto, sentidos e, ter à vista a questão do vínculo, do compartilhamento e do Bem Viver como fontes para ancorar os princípios deste trabalho. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz. Com isso, aqui há o reconhecimento da singularidade da criança e da pluralidade das infâncias, o entendimento da criança como sujeito ativo, que deve experienciar e construir seu entendimento sobre o mundo e a escuta das crianças como fonte para refletir sobre a ação educadora. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. (Brasil, MEC, 2007).

Mediante o reconhecimento da criança como sujeito ativo e constituinte de cultura, a escuta e consideração de suas perspectivas servirão de alicerce ao ingresso das discussões sobre as relações entre infâncias na natureza e a desconstrução dos ideais dominantes de sustentabilidade. Aqui, não há a preocupação de propor uma educação a partir dos princípios da sustentabilidade, pois esta pesquisa convida Krenak (2020) para auxiliar a desconstruir o

ideal de sustentabilidade da lógica dominante vigente, que o autor define a partir da perspectiva da responsabilidade individual à salvação do planeta. Para Krenak (2020), a responsabilidade ecológica a partir de fazeres individuais cotidianos voltados à preservação do planeta através do consumo consciente — “isso é uma mentira bem embalada” diz o autor. E, “quando eu percebo que sozinho não faço a diferença, me abro para outras perspectivas. É dessa afetação pelos outros que pode sair uma outra compreensão sobre a vida na Terra” (Krenak, 2020, p.58). Logo, este trabalho se interessa em fincar ideias que buscam negar perspectivas individualistas e mercantilistas sobre liberdade, natureza e infâncias, enquanto afirma a compreensão de que o envolvimento e o vínculo com a natureza se configuram como caminhos para permitir que as crianças pertençam a ela, conheçam o mundo natural, conheçam suas próprias naturezas e se envolvam através do *Bem Viver*. Com isso, a voz das crianças se fará presente no momento em que a escuta de suas vozes e o olhar atento a suas vivências será combustível às observações e análises desta pesquisa, que buscará pensar as questões que pertencem à perspectiva biofílica da educação como forma de propor o envolvimento entre o ser e a natureza. Adotar a perspectiva da infância e da natureza como algo que está ligado ao "envolvimento", exige convidar a centralidade do pensamento de Nêgo Bispo a esta pesquisa. Na visão quilombola e contracolonial de Bispo, a educação precisa deixar de tentar salvar o mundo com práticas vazias de sustentabilidade, que veem a terra como recurso, e as crianças como consumidores ou guardiãs de um futuro imaginado. Em vez disso, é preciso compartilhar afetos, experiências, saberes enraizados. "Afetos não se trocam, se compartilham... O compartilhamento é uma coisa que rende" (Bispo, 2023, p. 36). Isso significa entender a relação entre criança e natureza como uma conexão contínua de troca de vidas, afetos e memórias, e não como algo que serve apenas para o desenvolvimento ou como um recurso. O compartilhamento funciona como uma ação revitalizante ao afeto e a singularidade da criança, visto que permite desconstruir o que se entende por experiências na educação infantil.

Em diversos momentos deste trabalho, irei recorrer ao pensamento de Antônio Bispo dos Santos (2015; 2023) acerca de seus apontamentos sobre a biointeração, conceito que o autor articula como um constante exercício de escuta, diálogo e relação profunda com as existências, sejam elas humanas ou não. A partir de sua vivência em um campo quilombola, atravessa as memórias e experiências de vida dentro da tradição local. Ainda em articulação com a perspectiva da biointeração, Nego Bispo declama a ideia de confluência como o entendimento de tudo aquilo que conhecemos como natureza ou, em suas palavras, tudo o que é orgânico possui singularidade, inteligência e espiritualidade que integra e organiza ecologicamente as dimensões da vida.

Nesse contexto, a educação se torna uma prática de biointeração, na qual reconhecemos que a vida não é útil, não é fornecedora, exploratória, mas sim algo sagrado. A criança não deve ser vista como um projeto para o futuro, mas como uma presença viva e conectada às suas raízes ancestrais. Como afirma Rufino (2021, p.35), ao ressoar a filosofia de Bispo, "a educação também se expressa como ato amoroso, uma inscrição afetuosa e solidária que sente e vibra no tom da partilha". Por isso, esta dissertação propõe pensar a infância e seus territórios através de uma pedagogia do pertencimento e do envolvimento. Uma pedagogia que rejeita a lógica do extrativismo, da dominação, da idealização do ser e que coloca a liberdade como condição fundamental de existência e de resistência, não apenas no sentido político e educacional, mas também no âmbito ontológico e cosmológico. A relevância deste conceito para estes estudos vai além da mera fundamentação teórica, irá direcionar tanto a abordagem metodológica quanto a interpretação dos dados e as repercussões das conclusões obtidas. Assim, será a partir deste conceito que a investigação avançará e de maneira conectada aos demais elementos aqui descritos, assegurando a coerência e a profundidade indispensáveis para alcançar os objetivos estabelecidos.

Escrevo este trabalho por acreditar em infâncias verdadeiramente conectadas à natureza, que problematizam, a partir de suas ações no mundo, os projetos escolarizantes que insistem em compor o cotidiano das crianças pequenas. Carrego comigo a busca por uma educação que propicie às crianças a vivência da natureza de maneira afetuosa, promovendo experiências que cultivem o amor, o zelo, o senso de pertencimento e a responsabilidade social em relação ao meio ambiente. Por essa razão, o conceito de biointeração será um guia em tudo que será abordado aqui, em diálogo com suas ideias de confluência dos seres e com pensamentos contracoloniais. Rufino (2023, p. 39) ao mencionar o pensamento de Nego Bispo, nos ajuda a questionar os modos de vida que dominam o saber:

Nego Bispo nos ensina que confluência e biointeração são noções implicadas nos modos de vida e práticas de saber dos grupos não cosmo-fóbicos. Assim, essas três noções encadeadas pelo sentir, pelo fazer e pelo pensar quilombola apontado pelo autor nos revelam experiências e relações que fazem da comunidade uma inscrição ecológica, trançada pela coexistência e pela interação de diferentes formas de vida, sejam elas humanas ou mais que humanas.

Iniciei essa introdução discorrendo sobre minha trajetória, minhas memórias, relatando os caminhos da vida que me trouxeram até aqui. Tal escrita memorialística traz para o texto a alegria da vida e meus sonhos. Sonhos da minha família. Saudades da minha mãe. Reencontro com a minha criança, que se mostra para o mundo, sedenta de liberdade através de memórias que eu mesma já não sabia que ainda existiam. A natureza é parte da minha história, é ela que

produz efeito nesse encontro entre a profissional da Educação Infantil e pesquisadora iniciante, um encontro riquíssimo cheio de sentidos. A escrita desse texto faz trabalhar uma imaginação vital. Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, é regeneradora. (Piorski, 2016, p. 19).

As experiências da primeira infância, em especial, vivências em espaços destinados às infâncias, são aqui destacadas como fontes para a construção de vínculos e para questões voltadas à importância de fomentar caminhos de justiça ambiental desde a primeira infância, a partir da compreensão do princípio da liberdade como fonte para a comunhão entre criança e natureza. O incentivo à formação do vínculo na etapa da educação infantil torna-se decisivo à construção de uma aposta na criança como um ser consciente de suas ações na natureza, a si mesmo e aos outros, permitindo “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1974, p. 88 apud Saviani, 2007, p. 321). Para isso, este trabalho preocupa-se com as relações de reconexão entre criança e natureza, no qual entende a criança como sujeito constituinte, participante e mediador das relações com e na natureza e reforça o papel da cultura para a construção do pensamento da criança. Aqui, a natureza não se constitui apenas como paisagem, tampouco como fonte para exploração de recursos para o abastecimento das necessidades humanas, mas como meio de interação e expressão das decisões humanas, fonte para lutar contra o individualismo e reforçar a empatia, a vida coletiva, o amor e o afeto mútuo e persistente na luta pelo direito das crianças em vivenciar e se conectar com o mundo natural.

Aqui, falo de crianças e infâncias. Escrevo em prol de vivências mais verdes e afetuosas, que buscam vincular a criança ao seu território através de processos mais livres e ecológicos. Acosta (2016, p. 36), contribui com a ideia do Bem Viver para destacar a importância de entender a natureza como parte de todos nós, na medida em que o define como “essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza.” Derivado das tradições indígenas andinas, como as dos povos Quéchuas e Aymara, o Bem Viver transcende a noção de desenvolvimento material. Ele enfatiza a importância de uma vida harmoniosa entre os seres humanos e a natureza, valorizando a coletividade e a preservação. Seu elemento-chave é a convivência harmônica e a sensibilidade e a beleza presentes nos percursos que irão guiar o processo de conquista dessa realidade: Não importa apenas o destino, mas também o caminho ou os caminhos para uma vida digna, garantindo a todos os seres – humanos e não humanos – um presente e um futuro, e assegurando, assim, a sobrevivência da Humanidade (Acosta, 2013, p. 53).

Esse engajamento não se restringe ao aqui e agora, mas reverbera no futuro, garantindo a continuidade da humanidade em consonância com o planeta. Compreender essa interconexão

é essencial para edificar uma sociedade que preze pela vida em suas diversas expressões, integrando ética, responsabilidade e um olhar cuidadoso para o nosso entorno. Somos seres de experiência. Tudo o que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos, e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens (Rufino, 2021, p. 17)

As crianças constroem suas percepções e valores através de interpretações provenientes de interações com os meios nas quais estão inseridas. Por isso, trago a relevância de compreender os contextos culturais e ambientais para a infância como determinantes para a para a construção das infâncias e suas particularidades. Reconhecer a pluralidade das infâncias permite olhar para a Educação Infantil também como espaço de vivência e experiência da infância (Botega; Moruzzi, 2023).

É importante investigar e questionar os espaços e experiências que estão sendo oferecidas às crianças e suas influências culturais e comportamentais pois tratam-se de locais de ocupação e produção de culturas infantis.

As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. É nesse contexto que elas vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Não devem, todavia, ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas constrange suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades. (Borba, 2007, p. 39)

Este trabalho também preocupa-se em compreender o poder da cultura como um dos atravessamentos que colaboram para a conceituação do que constrói o pensamento infantil e, ao utilizar a perspectiva da sociologia da infância, este trabalho expressa o desejo em revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (Borba, 2007, p.35). Reconhecer a diversidade da vida nos leva a compreender a partir de uma perspectiva de liberdade e multiplicidade, se ela há de se prender a uma palavra essa seria vida, compreendida em toda sua diversidade (Rufino, 2021, p. 15).

Com isso, partindo do reconhecimento da importância das culturas nos processos interpretativos das crianças, se destaca a influência do pensamento globalizado e das tecnologias em suas relações, no que relaciona a ecologia e as nuances do pensamento ecológico e seus fatores determinantes. Nesse momento, a interculturalidade, descrita por Candau (2012, p.78), a partir da sua potencialidade crítica como um princípio educacional que vai além do mero reconhecimento das diversidades culturais, ao questionar as desigualdades de poder que,

ao longo da história, silenciaram conhecimentos considerados subalternos. A partir dessa perspectiva, o diálogo entre culturas não ocorre em espaços neutros, mas em ambientes construídos a partir de relações de dominação e de repressão, demandando da educação e dos professores uma postura ética que envolva escuta ativa e reciprocidade (Oliveira, 2017, p. 105). Candau (2012, p. 102) ressalta que a formação de educadores deve englobar o estudo das políticas culturais e dos direitos humanos como eixos essenciais, para que os professores consigam intermediar conflitos identitários e fomentar práticas pedagógicas que honrem a alteridade, evitando reduzir a diversidade a simples características folclóricas. Na medida em que se conectam influências do pensamento global tecnológico às dinâmicas ecológicas experimentadas por crianças, observa-se que as plataformas digitais e as narrativas dos meios de comunicação oferecem modelos de interação com o meio ambiente que podem tanto incentivar práticas sustentáveis quanto reforçar lógicas de exploração da natureza que são excludentes. Nesse contexto, o pensamento complexo sugerido por Morin (2005, p. 62) destaca a necessidade de unir conhecimentos locais e globais para desenvolver um pensamento ecológico que aprecie a diversidade cultural como um eixo de transformação socioambiental. A partir da perspectiva da interculturalidade crítica proposta por Candau (2012, p. 78), o educador deve assumir a responsabilidade de facilitar o diálogo entre diversas cosmologias, desconstruindo hierarquias de conhecimento e questionando os efeitos das tecnologias sobre o acesso e a criação de saberes ecológicos (Santos, 2014, p. 209). Dessa forma, a formação de docentes se expande para incluir não apenas políticas culturais e direitos humanos, mas também aspectos técnico-econômicos que permeiam a ecologia global, capacitando educadores a incentivar nas crianças uma escuta ativa da natureza e das culturas que nela coexistem, promovendo metodologias pedagógicas que cultivem a responsabilidade socioambiental e o respeito à diversidade (Oliveira, 2017, p. 110).

Acosta (2016), ao abordar o conceito de Bem Viver, uma filosofia que promove a harmonia e o equilíbrio nas interações entre todos os seres, ressalta que a conexão entre estes seres do planeta deve ser vista como uma relação social, onde o natural e o cultural se entrelaçam. O autor menciona que a natureza foi conceptualizada sem levar em conta a interdependência da humanidade, evidenciando que o temor dos elementos incertos da natureza sempre foi uma constante, remontando aos primórdios da existência humana. Na busca pela sobrevivência, os humanos, que se organizaram de maneira antropocêntrica, se afastaram da natureza, pavimentando o caminho para sua dominação e manipulação.

O modelo de desenvolvimento capitalista na sociedade atual e da utilização de recursos tecnológicos e telas é tido como fator emergente ao distanciamento entre crianças e

natureza, principalmente em espaços urbanos, onde se enfrenta problemas de gentrificação¹, gestão de recursos e planejamento do espaço, sendo, muitas vezes, atingido por desastres ambientais frequentes e (in)acessibilidade a áreas externas convidativas ao envolvimento entre a natureza e as crianças. A sociedade contemporânea que, atualmente, dirige os ideais do que se entende por “criança” e “infância” é influenciada diretamente por padrões voltados à indústria do consumo, na qual está diretamente ligada a recursos tecnológicos que procuram “emparedar” nossas infâncias.

Além disso, o ecossistema enfrenta crises ambientais interligadas ao sistema de produção capitalista, seja em locais de habitações precárias ou em destruição de grandes biomas. As consequências desse distanciamento² são expressas nos índices de diagnóstico de obesidade, hiperatividade, ansiedade, depressão, problemas de visão e problemas de motricidade em nossas crianças. O distanciamento com a natureza trata-se também de um distanciamento com processos de curiosidade, exploração sensorial de espaços, ampliação de vocabulário e conhecimentos acerca de elementos que são decisivos à vida.

Os sintomas e efeitos dessa desconexão compõem um problema sistêmico que está levando a profundos impactos em todas as gerações, especialmente crianças e idosos, afetando a qualidade de vida em todos os territórios. Os fatores responsáveis por esse cenário, como saúde, planejamento urbano, mobilidade, uso de eletrônicos, desenvolvimento econômico e social, violência, conservação da natureza e educação, são complexos e estão inter-relacionados. (Barros, 2018, p.19)

Para além disso, o Brasil enfrenta problemas socioambientais, onde milhares de famílias apresentam situação precária de moradia e localização, sendo reféns de desastres ambientais frequentes, poluição e falta de saneamento básico adequado afinal, as famílias brasileiras mais pobres vivem, muitas vezes, em bairros sem saneamento, espaços diminutos e compartilhados com muitas pessoas, não havendo um local adequado para os estudos e as brincadeiras. (Costa e Nascimento; Castro e Souza, 2023, p. 18). Esses fatores tendem a contribuir para o afastamento entre a criança e a natureza e servem como impedimento à construção de um pensamento afetivo, respeitoso e sustentável acerca dos elementos e da natureza, como afirma Tiriba (2018, p. 82):

Há relações entre degradação ambiental e desatenção à paixão das crianças pela natureza. Os desequilíbrios ambientais – gerados pelo sistema capitalista urbano industrial patriarcal e evidenciados em um plano macropolítico, molar – corresponde, no plano micropolítico, molecular, ao sofrimento produzido pela lógica do

¹ Gentrificação é o nome dado ao processo de valorização de áreas urbanas, marcado pelo aumento de edifícios e paisagens urbanas.

² Neste trabalho, a palavra “distanciamento” não se refere apenas ao afastamento físico, mas também a desvinculação afetiva.

aprisionamento. Assim, há relações entre o modelo de funcionamento escolar que submete o corpo humano e o modelo de desenvolvimento que submete a natureza: uma “rotina” socioambiental maior, em que a natureza é desrespeitada corresponde a rotinas escolares distanciadas!

Em se tratar de primeira infância, nesse contexto de desequilíbrio ambiental e encarceramento institucional, esta é simultaneamente uma vítima e uma força para a mudança. Frequentemente, as crianças pequenas estão em ambientes escolares ou creches que replicam a mesma lógica de domínio que prejudica a natureza. Portanto, a liberdade se destaca como um princípio ético e político essencial na educação infantil, sendo fundamental para que a criança estabeleça conexões profundas com os elementos naturais e com os outros seres. Os espaços que elas habitam devem ser vistos como locais de vida, cultura e cuidado, desafiando a lógica de contenção e padronização. Valorizar a infância significa valorizar os espaços vivos que sustentam o pensamento ecológico e a formação para a autonomia, a sensibilidade e a ligação com o mundo.

A pretensão desta pesquisa é investigar as relações que as crianças estabelecem com os espaços educativos destinados à primeira infância, questionando de que maneira esses ambientes e as abordagens pedagógicas adotadas influenciam em suas vivências. A pesquisa busca explorar formas de desenvolvimento integral por meio da ampliação do contato com a natureza, de forma a contribuir na formação de um pensamento ecológico compartilhante.

No horizonte da contracolonialidade, entende-se a criança como um ser cultural e orgânico, sendo as atividades do dia a dia essenciais para o fortalecimento de suas ideias e relações. É importante destacar, no entanto, que este estudo não vê a convivência como a principal influência sobre o pensamento ecológico. O intuito é, na verdade, investigar a importância da cultura e das ações intencionais nas interações entre criança e natureza, reconhecendo a possibilidade de (re)criar vínculos significativos. Aqui, a diversidade das infâncias é vista como um princípio fundamental, reconhecendo os elementos históricos, econômicos, sociais, culturais e geográficos que afetam os espaços frequentados por crianças e adultos que as mediam. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, descrevem a criança como:

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reconhecem a criança como um agente histórico e detentora de direitos, além de ser produtora de cultura e

construtora de significados sobre o meio natural e a sociedade. Essa perspectiva fornece um suporte normativo e ético relevante para este estudo, na medida em que visa pesquisar as configurações espaciais e as ações pedagógicas dirigidas às crianças pequenas em interação com a natureza, as vozes e ações infantis e os territórios ocupados por elas. Ao aceitar a criança como um sujeito orgânico e cultural, o estudo propõe ir além de visões simplistas que veem a proximidade com a natureza como algo natural ou recreativo. Enfatiza-se, portanto, a importância de estabelecer a intencionalidade pedagógica como algo que não restrinja a liberdade das crianças, mas que a reconheça como força vital da ação de conhecer e estar no mundo. Inspirada em Paulo Freire, essa abordagem se desenvolve através do diálogo, da escuta ativa e da disposição para o novo, entendendo que educar também é um ato de emancipação. Dentro dessa perspectiva, a liberdade não se opõe à prática educativa, mas a permeia e confere significado: é na interação entre o planejamento consciente e a imprevisibilidade das experiências com a natureza que surgem os aprendizados mais diversos e significativos. Assim, os educadores são chamados a criar oportunidades para que as crianças explorem o mundo natural com curiosidade, autonomia e encantamento, vivenciando o ambiente como um espaço de criação e pertencimento.

Com fundamento nesse referencial legal e teórico, a pesquisa se compromete a promover a formação de sujeitos ecológicos, aqueles que se enxergam como parte do mundo, em contínua transformação, e que conseguem criar sentidos de pertencimento e identidade por meio de experiências vivas, da liberdade e da atenção sensível. Nesse contexto, a escola se apresenta como um espaço vital de mediação cultural e de desenvolvimento integral, onde a interação com a natureza é entendida não como um acessório, mas como um direito fundamental e um pré-requisito para o pleno desenvolvimento humano.

A pesquisa que aqui irá se desenvolver tem sua relevância manifestada a partir de indagações acerca do papel da escola nos processos de vinculação entre criança e natureza. Questiona-se também o cumprimento do papel do educador enquanto mediador de práticas que promovam a liberdade de viver a infância em consonância com a formação de sujeitos ecológicos.

O conceito de sujeito ecológico, neste estudo, perpassa a construção de uma identidade subjetiva que está em contínua transformação e compreende o ser humano como parte do mundo (Carvalho, 2016 apud Gomes e Iared, 2021, p.324). Nesse horizonte, humanização e resgate da experiência, para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento (Kramer, 2000, p.11).

Além disso, evidencia-se a urgência de analisar as relações criança-ambiente, em especial, convivências em áreas externas em concordância com a formação de sujeitos ecológicos na etapa da Educação Infantil através de práticas que entendam a liberdade como forma de emancipação.

A necessidade de abordar a conexão entre crianças e natureza na educação infantil está intimamente relacionada às crises socioambientais e civilizatórias que vivenciamos hoje, caracterizadas pela degradação da natureza, desigualdades sociais e perda de vínculos afetivos com o mundo natural. Diante de um cenário onde o estilo de vida urbano-industrial incentiva o afastamento dos corpos da terra e das vivências sensoriais com o ambiente, refletir sobre a infância em sintonia com a natureza se torna um ato político e de resistência. A formação de sujeitos ecológicos, aqueles que entendem sua interdependência com outros seres e com o planeta, não pode ser postergada. O ambiente atual demanda práticas educacionais que superem lógicas de contenção, silenciamento e normatização do corpo infantil, proporcionando espaço para experiências vivas, significativas e libertadoras, que envolvam o brincar, o imaginar e o sentir como maneiras de construir corpos-terra, mundos mais sustentáveis, diversos e justos.

A interação pedagógica com a natureza vai além da simples exposição ao meio natural; envolve a intenção das práticas que permitem à criança estabelecer conexões significativas com os seres vivos do planeta. Segundo Becker et al. (2019), o acesso à convivência com a natureza está ligado a diversos direitos fundamentais da infância, como o direito ao lazer, ao repouso, à saúde e à educação, devendo ser considerado parte da dignidade humana e da formação integral da criança. Quando essa interação é mediada por educadores cientes de sua função política e afetiva, o ambiente natural se torna um espaço de aprendizado e de pertencimento. Portanto, não se trata meramente de levar as crianças “fora da sala de aula”, mas de promover com elas maneiras de existir no mundo que incentivem a escuta, a curiosidade, a sensibilidade e o cuidado. Essa abordagem pedagógica da convivência, fundamentada na liberdade e na vivência prática, oferece uma possível trajetória para o fortalecimento dos laços entre a criança e a natureza, assim como para a formação de uma educação genuinamente ecológica e contracolonial.

O direito à convivência em áreas verdes, em especial em contextos escolares, faz parte da promoção dos direitos básicos à dignidade humana e não deve ser desvinculado a questões de saúde, fome, consumo, educação e sustentabilidade. Ao realizar pesquisa em infância e com crianças é necessário se ater para reflexões e questionamentos acerca do cumprimento de seus direitos básicos em concordância às demandas educacionais voltadas às crianças, de maneira a prever a formação integral de um indivíduo crítico e pertencente de forma ativa ao mundo no

qual está inserido. Por se tratar da primeira infância, compreendida, conforme o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), como o período que vai do nascimento até os seis anos de idade, fase marcada por intensos processos de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, esta pesquisa preocupa-se em fundamentar o papel da ludicidade nos processos educativos das crianças. No que se refere ao direito à convivência na natureza, o Artigo 21, juntamente ao Artigo 29 da Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança (UN-CRC) garantem “(...) direito da criança ao descanso e lazer, a participar do brincar e das atividades recreativas e a participar livremente da vida cultural e das artes” e que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de “imbuir na criança o respeito ao meio ambiente. No Brasil, além da Constituição brasileira, o direito ao convívio com a natureza é assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, recentemente, pelo Marco Legal da Primeira Infância. (Becker, D. et al, 2019, p. 4)

A ludicidade e a imaginação têm um papel fundamental nos processos educativos durante a primeira infância, especialmente quando estão ligadas à experiência direta com a natureza. Ao considerar a criança como um sujeito que explora o mundo por meio do brincar, a instituição de educação infantil deve criar e aprimorar espaços e práticas que honrem esse impulso essencial de criar, experimentar e se encantar. Baseando-se em Piorski (2016), em Brinquedos do chão, percebe-se que interagir com galhos, folhas, sementes, pedras, terra e água, proporciona experiências enriquecedoras que transcendem o mero desenvolvimento motor e cognitivo, abrangendo também as esferas emocional, simbólica e espiritual da criança. Esses brinquedos não são objetos prontos e estruturados, mas sim descobertas que as crianças reinterpretem, estimulando a imaginação como uma força de renovação do mundo. Dentro desse contexto, a natureza torna-se uma parceira na promoção de aprendizagens ricas e complexas, abordando questões fundamentais da vida, como tempo, perda, cuidado e pertencimento. Dessa forma, ao criar um ambiente que valoriza a ludicidade por meio das interações com a natureza, a escola reforça a conexão entre a criança e o meio natural, facilitando o desenvolvimento de um pensamento ecológico que é sensível, ético e colaborativo.

Para além do alerta presente nas referências legais acima citadas, estudos demonstram que a falta de contato com a natureza está diretamente ligada a problemas de saúde física, mental e cognitiva, associando a falta de brincar com aumento da prevalência de estresse tóxico e de transtornos comportamentais, como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e a depressão (Becker, D. et al, 2019, p. 6).

Para além de questões de saúde, é imprescindível considerar o potencial lúdico da natureza, sendo este um lugar onde crianças se encantam, se divertem, sentem, tocam,

conhecem, transformam, imaginam e vivem experiências de pesquisa não intencionais, demonstrando grande interesse por vivências naturais. Piorski (2016, p. 80) apud Santos, (2019, p. 12) destaca que o contato com a natureza pode ampliar o entendimento de diferentes experiências relacionadas a aceitação da morte, da perda, da frustração, da espera, do tempo e do cuidado. Por isso, a perspectiva escolar acerca da importância do vínculo criança-natureza pode contribuir para o envolvimento da ideia de pensamento ecológico, atravessando vivências e lugares que fortaleçam o vínculo, o incentivo ao cuidado mútuo, ao afeto e a consciência da contribuição mútua pertencente a relação indivíduo-coletividade-natureza.

No entanto, é fundamental admitir que o direito a natureza, compreendido como a possibilidade de acessar lugares saudáveis, seguros e ecologicamente equilibrados, não é igualmente distribuído por todo o Brasil. Em áreas periféricas, onde a maioria da população enfrenta problemas sociais e econômicos, a degradação dos espaços urbanos e a falta de políticas ambientais eficazes caracterizam uma situação representativa do racismo ambiental. Nesse cenário, a negação sistemática do acesso a áreas verdes, do ar puro, do saneamento básico e de condições adequadas para uma convivência ecológica constitui uma forma de desigualdade que atinge contextos racializados e suas oportunidades de vivenciar plenamente a natureza.

Essa disparidade também afeta as crianças, que, ao crescer em locais marcados pela violência ambiental e pela omissão do Estado, veem seu direito ao brincar, à exploração e ao desenvolvimento sensível comprometido. Portanto, quando a escola busca criar ambientes que incentivem a conexão entre crianças e natureza, ela não está apenas promovendo aprendizagens significativas, mas também resistindo a um sistema que, ao longo da história, tem criado barreiras entre certos grupos sociais e o mundo natural. Em outras palavras, garantir experiências ecológicas na educação infantil se torna uma maneira de enfrentar o racismo ambiental, restituindo às crianças negras e de comunidades periféricas um direito que lhes foi roubado: o de vivenciar a terra, o vento, o tempo e a vida em sua máxima expressão.

Diante desse contexto, se torna claro que combater o racismo ambiental na educação infantil vai além de assegurar acesso físico a áreas verdes ou cultivar atividades ao ar livre. É uma tarefa que demanda uma reavaliação das práticas, entendimentos e responsabilidades pedagógicas, especialmente porque a desigualdade ambiental é também uma forma de desigualdade no conhecimento: ela determina quem tem autorização para entender o mundo através da terra, da água, das plantas e dos ciclos vitais. Como afirma Acselrad (2010, p. 109), o racismo ambiental “opera pela distribuição desigual de riscos e benefícios ambientais entre grupos racialmente marcados”, o que inclui restringir experiências formativas que dependem do contato direto com o ambiente. Portanto, romper essas barreiras envolve aceitar que a escola,

para realmente se tornar um espaço de justiça ambiental e liberdade, precisa contar com educadores que sejam capazes de analisar criticamente essas dinâmicas e agir contrariamente a elas.

Assim, essa compreensão realça o papel dos educadores ao proporcionar experiências que favoreçam uma relação ativa e reflexiva das crianças com a natureza, além de serem modelos de comportamentos, valores e práticas sustentáveis. Independentemente do percurso formativo, é fundamental que educadores retomem suas memórias de infância e reflitam sobre as relações que construíram com a natureza nesse período (Barros, 2018, p. 44).

A partir do reconhecimento da urgência em levar a natureza para os processos pedagógicos escolares da primeira infância, esta pesquisa também trará a pauta da necessidade de formar educadores que possuam embasamento teórico e práticas relacionadas ao tema. A formação de educadores deve caminhar pelos trajetos que entendam a criança como sujeito que vive e interpreta, que está sempre construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade (Nascimento, 2007, p. 28). Logo, partir deste entendimento exige destacar o papel dos educadores ao oferecer experiências que permitam que as crianças conheçam o ambiente de forma ativa e reflexiva, além de se colocar como espelho de condutas, valores e práticas sustentáveis, independentemente dos caminhos da formação, é fundamental que os educadores tomem contato com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período (Barros, 2018, p. 44).

E, para pensar a formação e a ação educadora, é importante considerar as diferentes concepções de educação, nas quais tendem a direcionar a prática educadora aos ideais interessados, como aponta Guimarães (2013, p.16):

A Educação Ambiental é uma das dimensões do processo educacional, no entanto, podemos ter diferentes projetos educacionais que refletem e são reflexos de diferentes “visões sociais de mundo”, em um espectro que alcança das visões mais conservadoras às mais críticas. O caráter conservador compreende práticas que mantêm o atual modelo de sociedade; enquanto crítico, o que aponta a dominação do Ser Humano e da Natureza, revelando as relações de poder na sociedade, em um processo de politização das ações humanas voltadas para as transformações da sociedade em direção ao equilíbrio socioambiental.

Os estudos da minha trajetória enquanto educadora e pesquisadora realçaram o desejo de aprofundar-me em pesquisas que relacionam infância, crianças e suas relações com a perspectiva da biofilia. Agora, mais especificamente, desejo investigar características inerentes à relação entre crianças e natureza partindo de uma ecologia libertária. Em consonância a esta perspectiva estará em pauta as relações de controle de espaços presentes nas escolas, a qualidade

dos espaços externos disponíveis e as possibilidades de desemparedar a infância. O termo “desemparedar”, empregado por Lea Tiriba, destaca que “tirar paredes” vai além da dimensão física de ampliar ou abrir espaços: implica romper fronteiras simbólicas e pedagógicas que historicamente separam corpo, natureza e conhecimento. Trata-se de convocar educadoras e educadores a reconhecer o “lá fora” como território de experiências sensíveis, imprevisíveis e potencialmente libertadoras.

bem como suas implicações no pensamento das crianças e os caminhos para uma educação ecológica, comprometida com o mundo e com as crianças. Para isso, a perspectiva biofílica será impulsionadora dos debates que perpassam as relações entre criança e natureza por ser definida como a condição humana que vincula o ser com mundo natural, vínculo este, que permite que o ser humano busque por conhecer e vivenciar relações interdependentes com os demais seres vivos, visto que:

Somos seres biofílicos porque nos identificamos, temos uma tendência a afiliar-nos ao que é vivo, entretanto, as dinâmicas da vida urbana promovem um estilo de vida no qual são raros os momentos de reverência e contemplação. Esse fato, articulado à concepção da natureza como simples matéria-prima morta, contribui para a constituição de um contexto social de distanciamento, em que o senso de pertencimento ao mundo natural se enfraquece. (Tiriba, 2018)

A biofilia revela nosso senso de pertencimento ao mundo natural; entretanto, quando essa vivência é clivada, é de apartamento em relação aos seres e aos processos da natureza, o desenvolvimento humano é comprometido (Tiriba; Profice, 2019). Aqui, as realidades sócio-históricas e culturais são tidas como fatores fundamentais à construção da ideia de biofilia para crianças pequenas, demonstrando que o ambiente e sua cultura podem influenciar no sentimento de não pertencimento e no distanciamento das relações biofílicas.

Optou-se por fundamentar a concepção de "natureza" nos trabalhos de Maturana (2001), especialmente pela habilidade desse referencial de captar a dimensão relacional e processual da vida, um elemento essencial ao vínculo biofílico que orienta esta pesquisa. Em *A Árvore do Conhecimento*, Maturana apresenta a natureza não como uma entidade estática ou apenas observável, mas como um processo contínuo de autopoiese, ou seja, o conjunto de relações coordenadas que possibilita aos sistemas vivos produzir e manter a si mesmos. Essa visão se alinha diretamente com a proposta de uma educação infantil emancipatória, onde crianças e ambiente se constroem de maneira mútua: o espaço natural não se configura como um mero pano de fundo, mas sim uma parte ativa do entrelaçamento de saberes, sentimentos e ações. Além disso, a ênfase de Maturana na cognição incorporada e na prática dialógica se harmoniza com o paradigma decolonial e freireano que este trabalho adota, pois reforça a noção

de que conhecimento e liberdade emergem em contextos vividos e compartilhados, e não em estruturas externas ou unilaterais. Assim, Maturana (2001) fornece o fundamento teórico que permite investigar como a "natureza", entendida como um fluxo de relações vivas, apoia, de maneira qualitativa e ética, o exercício da liberdade na infância.

Este trabalho surge de um anseio que começou em meu “eu” mais sensível e interno. Urge expressar o ideal de educação que visa a libertação do corpo infantil a estar presente, viver, sentir, tocar e se conectar com o ambiente natural, para realizar uma educação que acontece em dignidade e diálogo às urgências ambientais e afetivas do mundo em que vivemos. Como Rufino (2021, p. 37) reflete:

“Daí, a tarefa curativa da educação: soprar em nós os pós feitos de corpos que bailam nas voltas do tempo e são capazes de alcançar as profundezas de nossos silêncios, nossas dores e forças; tocar na dimensão sensível de nossas presenças, convocando os diferentes “eus” que nos habitam, dentro ou fora, para confluir e rememorar que somos força criativa e geradora desde tempos imemoriais.”

Educar para propor liberdade demanda ao educador movimentar-se internamente, rememorar, refletir e refazer padrões construídos no decorrer de nossas vivências, padrões estes, que estão sempre sendo empurrados a nossos pensamentos, a fim de preservar padrões colonizados em educar. Necessitamos nos visitar constantemente, reconhecer nossas crianças como espelhos daquilo que, talvez um dia, já fomos ou ainda somos. Afinal, sempre haverá uma criança em nós mesmos e, com certeza, ela anseia por sair e brincar. Não há biofilia sem liberdade.

Sob o intuito de refinar meu aporte teórico-metodológico para o guiar meus estudos e com a finalidade de delinear meu objeto de estudo para refinar minhas contribuições ao universo temático desta pesquisa, foram realizadas buscas na SciELO - Scientific Electronic Library Online, onde a escolha desta plataforma para a busca por aporte teórico traduz meu desejo em trazer contribuições de pesquisas que dão voz à ciência dos países em desenvolvimento e trazer à tona suas perspectivas à minha pesquisa e na plataforma Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se destaca por sua relevância na divulgação de material científico da comunidade acadêmica brasileira e, por conter trabalhos muito antigos, foi incluído um filtro que apresentou trabalhos produzidos a partir do ano de 2020. Também é importante ressaltar que, todas as pesquisas foram feitas sob a filtragem “todos os índices”, a fim de ampliar as possibilidades de descoberta dos materiais.

Para dar início às buscas na plataforma, pesquisei pelo termo que me fez enxergar a urgência de relacionar a primeira infância a momentos de liberdade e livre convivência com elementos naturais: Infância e desemparedamento e Educação Infantil e desemparedamento. As

buscas não apresentaram nenhum resultado na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados, ao todo, apenas 12 resultados. Em análise aos títulos das pesquisas encontradas, foi possível perceber uma similaridade na intencionalidade pedagógica de pensar a infância e a educação infantil para além das paredes escolares, em que as propostas mantiveram foco em refletir sobre relações espaciais, corporais e institucionais ao pensar o desemparedamento. Porém, houve escassez em pesquisas que relacionam desemparedamento, pensamento ecológico e educação ambiental, em especial no recorte que relaciona a temática ao contexto da região metropolitana do Rio de Janeiro, mais especificamente na Baixada Fluminense.

Em seguida, refinei a busca nos eixos “Criança e Natureza”, que resultou em 137 trabalhos pela SciELO e em 378 trabalhos pela plataforma da CAPES e “Infância e Natureza”, no qual obtive 60 resultados pelo SciELO e 264 resultados pela CAPES.

Na sequência, trouxe à tona a perspectiva da liberdade para crianças na etapa da educação infantil para as pesquisas e refinar a busca para “Liberdade na educação infantil”, obtendo o total de 29 resultados na SciELO e 104 resultados pela CAPES.

Por último, realizei a pesquisa do termo “Pensamento ecológico”, não obtendo nenhum resultado pela SciELO e 64 resultados pela CAPES. Tendo em vista a quantidade reduzida de material combinado à esta pesquisa, retirei os filtros de data de publicação, abrindo espaço para encontrar um maior acervo de materiais, encontrando assim, 159 resultados.

Dentre os trabalhos encontrados, alguns trabalhos receberam destaque por acomodar melhor os recortes realizados para se enquadrar à minha pesquisa. Aqui, busco investigar e contribuir para os diálogos que perpassam os processos de construção do pensamento ecológico em infâncias e educação infantil. Por isso, após leitura e análise dos trabalhos encontrados, 11 foram escolhidos para compor o estado da questão e, cabe destacar que, a desconsideração dos demais trabalhos encontrados se deu por constatar que não se alinhavam, totalmente, aos recortes e objetivos desta pesquisa. A fim de proporcionar uma melhor organização do material encontrado, as produções selecionadas foram dispostas na Tabela 1.

Tabela 1 – Revisão de literatura - SciELO

Título	Autor	Ano de publicação	Local de publicação
Infância, Natureza E Afetos: O “Desemparedamento” E As Vivências No Pátio Da Educação Infantil Do Colégio De Aplicação Da Ufrj.	THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo.	2020	Revista Interinstitucional de Artes de Educar - Rio de Janeiro.
Decolonialidade e Infância: herança colonial e conexão das crianças com a natureza.	NEUMANN, Mariana Menezes; RIZZINI, Irene.	2023	O Social em Questão, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Rio De Janeiro.
Primeira infância e natureza: investigação da percepção ambiental no contexto escolar.	RAMBO, Graciele Cristiane; VON BORSTEL ROESLER, Marli Renate.	2021	Revista Ambiente e Educação - Rio Grande do Sul.
Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para a construção do respeito e cuidados com o meio ambiente.	RAMBO, Graciele Cristiane; VON BORSTEL ROESLER, Marli Renate.	2019	Revista Brasileira de Educação Ambiental - São Paulo.
O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola– natureza em educação infantil.	ELALI, Gleice Azambuja.	2003	Revista Estudos de Psicologia - Natal, Rio Grande do Norte.
A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin.	RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele.	2018	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - Distrito Federal, Brasília.

Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar.	TIRIBA, Lea Vargas; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; SCHAEFER, Kátia Almeida Bizzo.	2023	Educar em Revista - Curitiba, Paraná.
As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental.	SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo.	2020	Ciência & Educação - Bauru, São Paulo.
Educação Infantil como lugar e tempo para a liberdade: reflexões a partir da perspectiva Histórico-Cultural.	FREIRIA, Marcos Henriques; VALIENGO, Amanda; DE LIMA, Elieuzza Aparecida.	2020	Revista Cocar - Belém, Pará.
Do temor da verdade ao medo da liberdade: as possibilidades de educação emancipadora na primeira infância a partir de Theodor Adorno e Paulo Freire.	SAITO, Heloisa Toshie Irie; DA COSTA, Priscila Borba.	2022	Revista Intellèctus - Rio de Janeiro.
Marxismo e o pensamento ecológico-ambientalista: uma articulação possível?	SILVA, Luiz Felipe Barros.	2018	Revista Argumentum - Espírito Santo.

O primeiro trabalho, intitulado: Infância, Natureza E Afetos: O “Desemparedamento” E As Vivências No Pátio Da Educação Infantil Do Colégio De Aplicação Da Ufrj, escrito por Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz e publicado em 2020 trata-se de um artigo, fruto de pesquisa monográfica para a conclusão do curso de Especialização em Educação

Psicomotora do Colégio Pedro II e teve como objetivo analisar as relações entre as crianças, a natureza e o “desemparedamento” em uma escola de educação infantil do Rio de Janeiro. Este trabalho mantém seu foco em observar as relações que envolvem o pátio da escola, as crianças e seus corpos em momentos de convivência nos espaços abertos da escola, utiliza o termo “desemparedamento” de Tiriba (2018), percebido através do olhar da psicomotricidade, para ilustrar as experiências infantis ao ar livre e trata-se de uma pesquisa-ação com crianças, ancorada por revisão bibliográfica. A autora demonstrou que, no ambiente em que ocorreu o processo de pesquisa, a liberdade para a primeira infância é entendida como primordial à ação escolar, tendo em vista que, na maioria do tempo que passam fora da escola, estão emparedadas em suas casas, apartamentos, quartos, salas de aula.

Ainda percorrendo caminhos nos eixos “Criança e Natureza” e “Infância e Natureza”, 4 artigos receberam destaque para contribuir a esta pesquisa: Decolonialidade e Infância: herança colonial e conexão das crianças com a natureza, de Mariana Menezes Neumann e Irene Rizzini; Primeira infância e natureza: investigação da percepção ambiental no contexto escolar, de Graciele Cristiane Rambo e Marli Renate von Borstel Roesler; Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para a construção do respeito e cuidados com o meio ambiente, também de Graciele Cristiane Rambo e Marli Renate von Borstel Roesler; O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil, de Gleice Azambuja Elali.

Para abrir as portas das discussões sobre o que está por trás de ações pedagógicas que emparedam, Neumann e Rizzini (2023) trazem a tona os conceitos e práticas pedagógicas tradicionais no que se refere ao agir com a natureza e suas relações com as crianças, a partir de um percurso teórico-metodológico que incluiu a revisão de conceitos, conteúdos e práticas educacionais adotadas junto às crianças. Esses conceitos e práticas são descritos pelas autoras como heranças epistemológicas coloniais e traduzem as marcas da colonização na educação para crianças, demonstrando a força dos processos de industrialização, urbanização e capitalização da educação no distanciamento imposto entre as crianças e a natureza nos processos educativos da educação infantil.

Logo em seguida, Rambo e Von Borstel Roesler (2019) e (2021) propõem reflexões sobre a construção do espaço escolar e as possibilidades para a vida da criança com a natureza através de 2 artigos. O artigo Primeira infância e natureza: investigação da percepção ambiental no contexto escolar investiga as práticas ambientais na Escola e conclui que, por mais que os espaços urbanos possuam maior dificuldade em pensar ações que concordem com o pensamento ambiental sob a perspectiva da interação entre sujeito-natureza, é possível propiciar

experiências através da naturalização dos espaços e da desconstrução de paradigmas limitantes. As autoras permitem refletir sobre a construção de paradigmas no pensamento e na prática educadora e sobre a necessidade de redefinição de conceitos que relacionam a primeira infância, a ideia de liberdade na natureza e a perspectiva ambiental nas escolas. Já o artigo Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para a construção do respeito e cuidados com o meio ambiente propõe reflexões acerca da função dos espaços para desenvolver o sentimento de pertencimento da criança na natureza, em concomitância ao surgimento de ideias ambientais sustentáveis e conclui que o distanciamento entre a sociedade e a natureza reflete diretamente nas relações entre crianças e naturezas na escola e que, a disposição dos espaços assume papel mediador para a construção do vínculo que permite entender o ser humano como parte da natureza que explora.

Ainda no que envolve a relevância do ambiente para a construção do vínculo entre a criança e a natureza na construção do pensamento ecológico, a pesquisa de Elali (2003), contou com a utilização de multi-metódica, envolvendo história técnica, observação comportamental, questionários, entrevistas e desenhos temáticos em escolas de educação infantil na cidade de Natal, em Rio Grande do Norte. Neste artigo, foi encontrado rico acervo de evidências que constata que, em algumas escolas, as dificuldades de planejar e praticar ações viáveis ao fortalecimento do vínculo entre as crianças e a natureza podem estar ancoradas na baixa infraestrutura local e na falta de planejamento voltado à qualidade de vida e de convivência das crianças. Um dos grandes problemas destacados no material foi a priorização dos adultos com a estética multicolorida das salas de aula, o excesso de uso de materiais de decoração e com o que entendem por “segurança” ao proporcionar o contato com o meio natural. Em contrapartida, as crianças demonstraram, através dos desenhos, suas representações de natureza e seus anseios por experienciá-la de forma ativa. A escassez de atividades livres e a domesticação excessiva dos corpos infantis no ambiente também foram identificados como fatores impulsionadores desse distanciamento, o que reforça a importância de pensar no pragmatismo que ainda persiste em guiar as práticas na educação infantil.

Neste momento, é possível perceber o afunilamento da questão ao aprofundar as leituras sobre fatores que tendem a limitar o direito à liberdade infantil. Ao pesquisar “Liberdade na educação infantil”, 5 trabalhos receberam destaque por abordar questões que circundam as possibilidades de entendimento de liberdade na primeira infância, trazendo perspectivas filosóficas, políticas e histórico-culturais à discussão, sendo estes: A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin, de Daniela Gureski Rodrigues e Daniele Saheb; Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar, de Lea Vargas Tiriba,

Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos e Kátia Almeida Bizzo Schaefer; As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental, de Silvana do Nascimento Silva e Carlos Frederico Bernardo Loureiro; Educação Infantil como lugar e tempo para a liberdade: reflexões a partir da perspectiva Histórico-Cultural, de Marcos Henriques Freiria, Amanda Valiengo E Elieuzza Aparecida de Lima e, por fim, Do temor da verdade ao medo da liberdade: as possibilidades de educação emancipadora na primeira infância a partir de Theodor Adorno e Paulo Freire, de Heloisa Toshie Irie Saito e Priscila Borba da Costa.

Dando início ao pensamento sobre o princípio da liberdade na educação infantil, Rodrigues e Saheb (2018), trazem uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, MEC. SEB, 2010) buscando compreender a presença da Educação Ambiental no documento, sob utilização da abordagem qualitativa para a investigação e análise documental. O trabalho demonstrou que, por mais que o termo “Educação Ambiental” não esteja presente no documento, as perspectivas que circundam os princípios da Educação Ambiental foram encontrados em diversos aspectos e, esta análise só foi possível mediante a utilização da obra “Os sete saberes necessário à educação do futuro” (Morin, 2001) como fundamentação. Este trabalho permite reflexões acerca do papel do individualismo e da falta de empatia como base para as dificuldades encontradas ao pensar numa Educação Ambiental crítica e humanizada.

Continuando em processos de análise documental, Tiriba, Santos e Schaefer (2023), destacam o poder da colonialidade e da estrutura de consumo da modernidade no modelo escolar ocidental e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O trabalho avalia os padrões de composição do pensamento que relaciona a criança ao livre conviver a partir dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, organizados em cinco Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018). O trabalho propõe uma avaliação das relações entre o que é proposto no documento e as demandas de vincular o ser humano à biodiversidade e a natureza. Assim, as conclusões perpassam as dimensões intelectuais e tecnicistas pertencentes ao documento de caráter normativo, no qual traz questões ambientais de forma transversal e distanciada das reais urgências em entender a natureza de forma vinculada à criança, demonstrando a influência da colonialidade e da necropolítica em seus escritos e em suas práticas.

Ainda no âmbito da Base Nacional Comum Curricular, o trabalho de Silva e Loureiro (2020) trazem, agora, as perspectivas de professores-pesquisadores do campo da Educação Ambiental (EA) da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, através de uma pesquisa qualitativa. Os resultados do trabalho seguiram a linha que entende o documento como limitado no que se refere à Educação Ambiental crítica, identificou marcas da colonialidade em seus ideais e escritos, apresentando lacunas no que se refere à ação social no “chão da escola”, demonstrando descompromisso com a justiça socioambiental.

Agora, trago à luz das reflexões que fundamentam o conceito de liberdade para a infância com Freiria; Valiengo; De Lima (2020), que apresentam, em artigo, reflexões sobre a temática da liberdade na Educação Infantil a partir da sua perspectiva Histórico-Cultural, ancoradas em pesquisas bibliográficas que foram agrupadas da seguinte maneira: “prática pedagógica, intervenção docente e escuta”; “Leis e Projeto Político Pedagógico”, “organização do ambiente e espaço” e “concepções de liberdade na educação”. O trabalho traz uma rica reflexão sobre as tessituras que relacionam liberdade e educação infantil, e sobre o papel do educador e da escola na construção das relações que acontecem no ambiente escolar da educação infantil a partir do entendimento da criança como um ser social e culturalmente construído, encontrando críticas e avanços no que se refere ao aporte teórico voltado para a reconstrução das práticas pedagógicas.

Já Saito; Da Costa (2022), trazem a questão da autoformação dialógica como resposta ao ideal de liberdade na educação emancipatória. Para isso, fundamenta-se em trabalhos de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Paulo Freire para refletir sobre as possibilidades de se entender a educação, a partir da dualidade que existe entre a educação autoritária e a educação emancipadora e comprometida com a sociedade. O trabalho trata-se de um material necessário ao questionamento dos processos de formação e seus desafios, no qual compreende que, toda e qualquer formação tende a ser guiada por interesses politicamente influenciados por questões econômicas e sociais e, para fazer educação para emancipação e liberdade, é necessário pensar e repensar a formação e entender a emergência do pensamento crítico como primordial no caminho para o esclarecimento.

Por último, a pesquisa por “pensamento ecológico” resultou em 1 artigo que demonstra relevância para este trabalho: “Marxismo e o pensamento ecológico-ambientalista: uma articulação possível?”, publicado em 2018 e de autoria de Luiz Felipe Barros Silva, traz apenas apontamentos que buscam aproximar a questão do pensamento ecológico e sua construção a partir da teoria marxista, aproximando a questão socioambiental e a forma que é entendida a partir de uma lógica capitalista e mercantilista.

Com base nas leituras dos trabalhos selecionados, foi possível observar a utilização, em sua maioria, da abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica como recurso apoiador para análise dos dados coletados. Em alguns casos, contendo também a pesquisa-ação e multi-métodos de pesquisa. O caráter exploratório desta abordagem caracteriza-se por trabalhar com as possibilidades em pesquisas com crianças e sobre crianças, seu universo de contextos, significações, crenças e perspectivas teóricas.

Agora, trago destaque à seleção dos referenciais teóricos encontrados nos materiais destacados para a revisão. Por se tratarem de pesquisas que envolvem a observação, escuta e defesa dos direitos das crianças à livre convivência em áreas externas, em concordância aos ideais pautados na construção do pensamento ecológico, os trabalhos fundamentaram-se em teóricos que refletem sobre os direitos das crianças, as práticas educativas ambientais críticas, às concepções de liberdade e emancipação na educação, entrelaçando os campos da Educação, Antropologia, Sociologia e Formação docente. Com isso, os autores que receberam maior destaque nas revisões foram: Léa Tiriba, Paulo Freire, Edgar Morin, Humberto Maturana, Michel Foucault, Theodor Adorno, Félix Guattari, Daniel Munduruku, Karl Marx, Lev Vygotsky, Gandhi Piorski.

Em análise das contribuições dos trabalhos selecionados para o campo da Educação Infantil e a questão da liberdade para a construção do pensamento ecológico, Thomaz (2020), a partir de uma análise sobre questões que envolvem psicomotricidade e relações do corpo com o ambiente. Conclui-se que, ainda que sejam propostas atividades que relacionem as crianças com a natureza, elas anseiam pela liberdade sentida ao ir ao pátio, brincar e compartilhar vivências com outras crianças, outros adultos e elementos da natureza. O corpo, nesse contexto, torna-se um lugar de movimento, interação e comunicação e vínculo com a natureza, expandindo possibilidades para caminhar aos diálogos com a formação de sujeitos ecológicos desde a infância.

Em consonância, Neumann e Rizzini (2023) salientam sobre a necessidade de considerar a decolonialidade nos percursos metodológicos das pesquisas em educação e nos caminhos que levam os educadores a pensar as práticas educativas, reforçando que estas seguem sendo influenciadas por fatores ancorados pela capitalização do sistemas de organização da produção e do sistema escolar. Essas discussões e recebem apoio dos trabalhos de Rambo e Von Borstel Roesler (2019; 2021) que permitem refletir sobre a construção de paradigmas que tendem a limitar o pensamento socioambiental na escola para crianças e sobre a função da disposição dos espaços para a construção do vínculo ecológico entre a criança e a natureza, destacando também o papel do educador enquanto mediador para o desenvolvimento deste vínculo.

Por sua vez, Tiriba; Santos e Schaefer (2023) discorrem sobre o poder da colonialidade na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo a importância de questionar os processos de construção dos documentos que irão nortear as práticas educativas na escola e os caminhos ideológicos que os constroem.

Já Rodrigues e Saheb (2018) contribuem em seu trabalho de análise às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de forma interdisciplinar e dialógica a outros campos de estudos.

Ainda demonstrando a relevância de se ater a colonialidade nas pesquisas em educação, Silva; Loureiro (2020) a levam a entender a Educação Ambiental como meio para trazer à luz os estudos sobre justiça ambiental no contexto educativo.

Elali (2003) evidencia, a partir de sua pesquisa, as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao lidar com as demandas de vincular educação infantil, liberdade e natureza. Essas dificuldades foram descritas a partir das perspectivas estrutural e estética da escola, destacando o planejamento dos espaços, a decoração multicolorida e o amplo tempo em sala de aula como elementos enraizados nas práticas docentes que, aliadas ao tradicionalismo que persiste no campo da educação infantil, tendem a limitar a ideia de natureza. Este trabalho sinaliza para a importância da reflexão das práticas no campo e da consideração da persistência tradicionalista, ancoradas por pesquisas recentes e pela desconstrução das concepções que circundam o campo das infâncias e da educação infantil no Brasil. Saito; Da Costa (2022) salientam para a necessidade de voltar os estudos para a questão da formação docente, a partir da perspectiva da educação como ato politicamente amparado, tendo Theodor Adorno, Max Horkheimer e Paulo Freire como norteadores, o trabalho demonstra a importância de vincular o aporte sociológico às investigações do campo, aliar teoria à prática e prática à teoria. Silva (2018) reforça a questão do pensamento ecológico ao relacionar a temática socioambiental às leituras de aporte teórico da sociologia de Karl Marx, o que salienta que os caminhos teórico-metodológicos das pesquisas do campo se fazem cada vez mais interdisciplinares e dialógicos.

Sendo assim, partindo da leitura e análise dos trabalhos selecionados, foi possível observar a amplitude de pesquisas que estão surgindo à luz da educação infantil. Observa-se também que, a temática da relação criança-natureza também têm conquistado seu lugar em pesquisas mais recentes, o que demonstra que a discussão sobre as tais relações têm ganhado espaço na academia. Porém, no que se refere a questão do desemparelamento e do pensamento ecológico, esta revisão evidencia as lacunas presentes nas produções acadêmicas, o que pode ocorrer devido a atualidade de ambos os conceitos.

Mas, o que podemos concluir, de fato, é que envolver infâncias, educação infantil e natureza evidencia a complexidade das produções, demonstrando que a multidimensionalidade irá estar presente por evidenciar a educação como campo plural, que sempre será afetado por questões socioeconômicas, sociopolíticas e étnico-raciais. No mais, ao propor este envolvimento, é necessário aceitar e não temer o adensamento da questão pois, trata-se de uma questão complexa, que exige abertura para o novo, a desconstrução e a reconstrução de conceitos, ideias e crenças sobre o tema aqui definido.

As produções aqui verificadas puderam trazer grande colaboração a este trabalho de pesquisa, contribuindo para adensar as reflexões para fazer uma educação infantil para a liberdade, em consonância com as possibilidades de construção de um pensamento ecológico.

Com isso, esta pesquisa adota como objetivo geral a compreensão de espaços e práticas na Educação Infantil da Creche FioCruz, de modo a discutir sobre a qualidade dos momentos de vínculo com a natureza e suas possibilidades para concretizar o ideal de biofilia como fonte de força para traçar os caminhos para a liberdade, entendidos como fonte de emancipação do sujeito e dos compartilhamentos na primeira infância. Destacando a importância de defender a liberdade para os processos educativos das crianças pertencentes à primeira infância, este trabalho traz como seus objetivos específicos:

- (I) investigar teoricamente a temática da liberdade de vivenciar a natureza na Educação Infantil, articulando-a às discussões sobre contracolonialidade no cenário contemporâneo;
- (II) analisar as documentações oficiais da Educação Infantil, identificando de que maneira influenciam a questão da liberdade no convívio das crianças com a natureza;
- (III) examinar o material investigativo, composto por registros fotográficos, anotações de observação dos espaços, documentação institucional e entrevista semiestruturada;
- (IV) provocar reflexões sobre como valores ecológicos vêm sendo desenvolvidos na primeira infância e sobre o lugar do educador, da criança e do território nesse processo;
- (V) propor possibilidades educativas que ampliem as experiências infantis com a natureza e promovam a sua valorização na Educação Infantil.

Paradigma e abordagem

Este estudo se posiciona no âmbito da abordagem qualitativa, guiada por uma perspectiva tanto contracolonial quanto biofílica. A escolha desse enfoque metodológico vai além de uma simples questão técnica, trata-se de uma decisão epistemológica e política, que assume o compromisso de investigar as conexões entre crianças e natureza na educação infantil, através de uma escuta cuidadosa, um respeito pela diversidade de saberes e uma atenção às

influências coloniais que permanecem presentes nos modos de pensar, sentir e estruturar o cotidiano das creches. Esse compromisso configura-se em uma responsabilidade de educar para liberdade, para transformar a realidade.

A concepção de que a realidade é uma construção diária, onde as pessoas e os grupos atuantes são os responsáveis por essa construção, revela subjetividades que não apenas reproduzem, mas também transformam. O foco dos caminhos de entrada no campo está precisamente nessa ação. Essa dinâmica, ao se modificar ou se solidificar, expõe a validade dos pressupostos, seja pelo acerto ou erro nas metodologias, sempre guiada pela qualidade das interações entre todos que participam dessa jornada. O objetivo não se limita à compreensão da ação, mas busca promovê-la em seu desenvolvimento, com um olhar voltado para a melhoria das ecologias. Nesse contexto, o objeto da pesquisa é resultante, criado através da iniciativa de fomentar ou acelerar práticas educacionais que ajudem a surgir novas formas de viver, sentir e pensar. A forma de alcançar isso é um desafio: buscamos reviver e mexer em memórias, reacender recordações, e nutrir utopias de uma vida baseada na liberdade, autonomia e criatividade. A pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo propicia a compreensão dos fenômenos em sua complexidade e integralidade, enfatizando a construção de significados nos contextos em que se manifestam. Neste trabalho, a proposta da educação infantil é vivenciada como um campo de pesquisa, sendo considerada não como um espaço neutro, mas como um território de conflitos, onde são cultivadas práticas, valores e emoções e simbologias. Assim, a perspectiva qualitativa se fundamenta na escuta cuidadosa, na observação participante e na interação como instrumentos essenciais para entender como as crianças experienciam o mundo natural e como significam os ambientes educativos que habitam.

No entanto, a escolha metodológica vai além das definições da abordagem qualitativa tradicional. A sociologia da infância surge com diversas contribuições à ação da criança na sociedade, onde suas interpretações e representações culturais sobre a sociedade a compõem como sujeito ativo. Com isso, as relações sociais que estabelecem entram como fonte de estudo na medida em que destaca a infância como campo pertencente às interseccionalidades, termo que Collins (2020) define, de forma prática, como a marca das influências das relações de poder nas relações sociais que subsistem as diversidades, considerando que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária se relacionam e se moldam reciprocamente, funcionando inseparavelmente e afetam todas as configurações do convívio social.

A complexidade dessas variáveis torna o processo de transmissão de saberes e valores muito mais complexo do que a concepção tradicional de socialização propõe (Sarmiento e

Gouvea, 2008). Para Corsaro (2011), a criança participa ativamente do mundo e essa percepção considera que a criança não recebe passivamente as informações e possui suas próprias experiências e interpretações sobre a cultura.

Entender a infância a partir de suas singularidades implica reconhecer que a maneira como os adultos se conectam com as crianças revela, e frequentemente impõe, as ideias que têm a respeito delas, na medida em que reflete as visões que o adulto assume sobre elas. Reconhecer a criança como sujeito ativo e como ator social que age, reproduz, critica e reflete sobre si mesma exige que o adulto, em posição de educador/pesquisador direcione não apenas sua atenção e reconhecimento das vozes das crianças, mas especialmente um esforço de interpretação que possibilite entender e tornar claras suas vivências, formas de existir e realidades experienciadas no ambiente da creche. Para isso, é necessário refletir sobre as relações de poder que se estabelecem, mesmo que inconscientemente, entre adultos e crianças para que seja possível reverter a lógica que hierarquiza estas relações e acolher a transposição de papéis tradicionais. A elaboração de uma percepção sensível em relação às minúcias dessas interações é enriquecida pelos ensinamentos de Martin Buber, especialmente sua filosofia do diálogo, mencionada por Castro (2020) como sendo “O sentido do humano, para o filósofo, é a relação com o outro, com o mundo” (Buber, 1974 apud Castro, 2020) e, embora o foco de seus escritos não seja especificamente sobre a infância, suas ideias oferecem contribuições valiosas para a compreensão do diálogo como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo ao redor. Sob esse ângulo, a compreensão do ser humano só se torna viável através da interação com o outro, com o ambiente e com seu contexto histórico. Segundo Buber, o “eu” só atinge sua essência ao confrontar um “tu”, desde que eu o reconheça em sua integralidade, fazendo com que essa presença se torne significativa para mim.

Este estudo envolve o contato direto com as crianças no ambiente de pesquisa, na medida em que reafirma o dever moral e político de não tratá-las como meros objetos de análise. Em vez disso, elas são reconhecidas como sujeitos que produzem conhecimento, com suas próprias culturas e capazes de atribuir sentido a suas experiências. Ao voltar-se para a avaliação da abordagem educacional da Creche Fiocruz e para as vivências infantis neste espaço, objetivamos, dentre outras coisas, entender quais concepções de criança orientam as ações institucionais e como os espaços disponíveis lhes permitem expressar-se, agir com autonomia e interagir com o ambiente. Essa forma de escuta, que se deu por meio das ações, relatos, propósitos do projeto da instituição e da convivência com crianças, possibilita entrever como a

infância é prezada e como suas opiniões são consideradas fontes de energia, poder e conhecimento.

As crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências (...) – a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos. (Ferreira, 2010, p. 158)

O primeiro movimento de pesquisa realizado aqui foi o de adentrar ao campo com receptividade, olhar para o campo, perceber em detalhes a instituição, o perfil institucional, os espaços, as turmas, as rotinas. Neste estágio da pesquisa, levando em conta as contribuições da etnografia, fiz as anotações de campo, tanto metodológicas quanto pessoais, guiadas por um roteiro de observação. Esse movimento inicial foi crucial para contextualizar certas questões: De que maneira os espaços da creche são pensados como territórios de conquista para as crianças? Que concepção de liberdade e vínculo com a natureza é proposta para a primeira infância? Como as relações entre adultos, crianças e o ambiente natural são projetadas e vivenciadas dentro dessa proposta institucional?

Num segundo momento, a entrada no campo foi conduzida com um mergulho na abordagem pedagógica da Creche Fiocruz, buscando entender suas ideias e objetivos com atenção e receptividade. Para isso, foram empregados diversos instrumentos metodológicos de natureza qualitativa.

Inicialmente, foi feita uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, com o objetivo de detectar as concepções sobre infância, natureza e educação que fundamentam as práticas educativas, além dos princípios que sustentam a proposta de agroecologia implementada na creche. Depois, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com um dos responsáveis pela criação do PPP, a gestora e assistente social Yvone Costa de Souza, o que possibilitou uma compreensão dos processos envolvidos na elaboração do documento e a maneira como as intenções pedagógicas se concretizam nas ações diárias. e, por fim, a pesquisa incluiu a observação participante, focando em captar as dinâmicas do ambiente, as interações entre educadores, crianças e elementos da natureza, bem como as formas de utilização e ocupação dos espaços externos. Essa fase permitiu uma imersão sensível no dia a dia da instituição, enriquecendo a escuta e a compreensão das práticas que fortalecem a conexão entre a criança e o meio natural.

As abordagens que sustentarão os caminhos desta pesquisa comprometem-se com epistemologias decoloniais, na medida em que favorecem as perspectivas de autores e autoras

que desafiam os paradigmas ocidentais, eurocêntricos e racionalistas que historicamente silenciaram vozes, inviabilizaram corpos e hierarquizam modos de vida e conhecimento. De acordo com autores como Alberto Acosta, Ailton Krenak, Nêgo Bispo, Márcia Kambeba, Marilena Chauí, a colonialidade não é um aspecto do passado, mas uma lógica ainda vigente, que molda o pensamento, a linguagem, o currículo e as estruturas sociais. Na educação infantil, essa lógica se expressa tanto na normatização dos corpos infantis quanto na marginalização de saberes ancestrais e na domesticação das interações com a natureza. Conforme Bispo (2023, p.31) observa, ao meditar sobre os mecanismos da opressão colonial, o colonialismo transcende a simples imposição de fronteiras ou sistemas políticos, exercendo uma influência significativa nos modos de viver: “O colonialismo é um sistema de captura do tempo, do espaço e do saber. Ele transforma os corpos em ferramenta, o saber em cartilha e o tempo em produção.”

Ao adotar uma abordagem contracolonial, este estudo clama por uma transformação epistêmica que reconhece a força dos conhecimentos enraizados nos lugares, nas ancestralidades e nas experiências sensíveis das crianças. Trata-se de valorizar a escuta das infâncias a partir da memória, reconhecendo-as como geradoras de conhecimento e de mundos, e de desafiar a lógica de superioridade do pensamento ocidental na formulação de propostas em creches e pré-escolas. É necessário retirar o colonialismo do centro da razão e abrir caminho para formas de existência e pensamento que sejam baseadas na confluência, no compartilhamento e na diversidade, pois, no que contribui Chauí (2000, p. 387): “O conhecimento ocidental moderno instituiu um sujeito universal que exclui, nega e inferioriza todos os outros modos de ser e de conhecer. [...] Por isso, a crítica à razão dominante é também uma crítica política e ética.” Pensar nas possibilidades de transformação não se trata de um empenho meramente metodológico, mas também ético e ontológico: questiona quem possui o direito de conhecer, o que pode ser conhecido e com que objetivos se gera conhecimento.

Ao adotar a dimensão biofílica, a investigação se revela como uma força que une epistemologia, ética e política. Inspirada em Wilson (1984) e ampliada por Tiriba (2019), a biofilia é aqui entendida como uma energia vital, uma conexão ancestral que nos liga emocionalmente à rede da vida. Diferente de uma visão utilitarista da natureza, a abordagem biofílica defende que as relações entre crianças e a natureza são fundamentais para o desenvolvimento humano, a consciência ecológica e a liberdade. Ao investigar as infâncias em suas interações com o mundo natural, envolvendo folhas, odores, texturas, silêncios e criações, a pesquisa procura entender como se formam experiências estéticas, éticas e políticas que promovem o encantamento, o envolvimento e a consciência ambiental desde os primeiros anos de vida numa instituição educacional. Busca, assim, refletir sobre como as práticas e espaços

da Educação Infantil podem favorecer vínculos de pertencimento entre crianças e natureza, contribuindo para uma educação biofílica, decolonial e orientada pela liberdade.

Neste contexto, a proposta biofílica se alinha com as pedagogias do Bem Viver (Acosta, 2016), bem como com as cosmovisões de povos indígenas e afro-diaspóricos, que veem a natureza não como um recurso, mas como um parente, uma vida compartilhada. É através desse intercâmbio com a Terra, com seres tanto visíveis quanto invisíveis, que se abre um espaço para a liberdade não como uma autonomia individual e separada, mas de uma autonomia em relação, um pertencimento coletivo, um cuidado mútuo e uma resistência ao confinamento da existência.

Assim, ao entrelaçar os elementos da abordagem qualitativa com os princípios decoloniais e biofílicos, esta pesquisa se dedica a uma prática investigativa sensível, crítica e envolvida. Ela vê as crianças como agentes epistêmicos e emocionais, os ambientes educativos como áreas de conflito e de encontros e a natureza como um horizonte para a reconexão. A escuta atenta das narrativas, o diálogo com crianças e educadores e a observação cuidadosa dos espaços e suas relações, movimentos e histórias formam o tecido metodológico que sustenta esta investigação, guiada por um desejo profundo de reencantar o mundo e reconstruir as ligações entre educação, liberdade e vida.

CAPÍTULO I

“A NOSSA CRECHE ALI!”

2 CAPÍTULO I: “A nossa creche ali!”

RESUMO

Este capítulo conta os caminhos da pesquisadora ao escolher e se envolver com a Creche Fiocruz, uma instituição pública ligada à Fundação Oswaldo Cruz. Ele destaca como o espaço, a proposta pedagógica e o compromisso político com a infância estão interligados na instituição. Através da observação participante, fica claro como os ambientes externos, em contato com a natureza, estimulam experiências de investigação, sensoriais e coletivas, a exemplo a atividade inspirada no livro *O Grande Rabanete*, que envolveu explorar o quintal, interagir com a horta e colher jabuticabas. O texto mostra que elementos como arquitetura, jardins, horta, compostagem e o contato com diferentes espécies não são apenas parte do projeto pedagógico, mas partes reais de um escopo baseado na liberdade, na agroecologia e no cotidiano integral das crianças. O histórico da creche remonta a 1989, quando ela foi criada por trabalhadoras durante um momento de redemocratização no país, a partir de uma iniciativa influenciada por princípios feministas e pelo entendimento de que a Educação Infantil é um direito de todas as crianças, algo que foi consolidado por leis importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A creche tem um papel fundamental na garantia dos direitos das crianças e na oferta de boas condições de trabalho para as famílias dos trabalhadores da instituição. Além disso, a equipe é organizada de forma democrática, com formação continuada certificada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, que valoriza o desenvolvimento profissional e reforça uma cultura de aprendizado que une ciência e o contexto local, promovendo uma relação mais próxima entre teoria e prática. A Creche Fiocruz materializa, em suas práticas cotidianas, uma pedagogia dialógica e biofílica, na qual o espaço atua como agente educativo, fortalecendo vínculos entre crianças, natureza e comunidade e promovendo a construção de um pensamento ecológico crítico desde a primeira infância.

Palavras-chave: Creche Fiocruz; agroecologia; educação infantil.

Introdução

Qual espaço habitar? Como dar forma à pesquisadora que reside em mim, enquanto professora? Seria possível encontrar um limite nessa fusão de papéis, dentro de mim mesma? Ao tentar entender essa junção e definir os contornos do meu ser pesquisador, a ideia inicial era realizar a pesquisa em um ambiente de Educação Infantil, preferencialmente em uma creche onde eu não fosse docente, mas que oferecesse possibilidades de encontros. Para esse projeto, era essencial um espaço que proporcionasse interações entre bebês e crianças pequenas com a natureza. Assim, para a pesquisa, um local ao ar livre, com árvores, plantas, terra, grama e animais, onde as crianças tivessem livre acesso, era uma condição indispensável. Outro ponto crucial na escolha do campo foi a decisão de realizar a pesquisa em uma instituição pública de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, com a convicção de que esses espaços e as propostas têm um papel político e educacional fundamental na formação das crianças.

A Creche Fiocruz é um lugar de encontros entre as crianças, a equipe, as famílias, as árvores, os jardins, as abelhas e as histórias que compõem as memórias presentes num chão possível de ser ocupado e afetado pelas mãos das crianças pequenas. Mas, como será ocupar um território desconhecido? Esta pesquisa busca pensar encontros que irão traçar este percurso de forma curiosa e tenaz, a partir da união de perspectivas e olhares acerca de uma Educação Infantil que considera possibilidades. A área externa da Creche, juntamente a sua arquitetura integrada e voltada para o movimentar infantil, me fez refletir sobre outras possibilidades para o cotidiano na educação infantil, uma outra forma de ser educadora.

No meu primeiro dia como pesquisadora, recebi orientações de que minha presença se alternaria entre três turmas: Turma 1, Turma 2 e Turma 3 do pré-escolar. Ao entrar na sala pertencente à Turma 1, interrompi o momento em que a professora conversava com as crianças sobre minha presença e fui recebida por elas com entusiasmo. Assim que passei pela porta, vieram ao meu encontro, curiosas e sorridentes. Os olhares voltados para mim e a euforia dos movimentos que expressavam desejo de aproximação me fizeram sentir acolhida e bem-vinda.

A professora preparava uma contação de história do livro *O grande rabanete*, de Tatiana Belink, que narra a união de uma família para colher um grande rabanete preso à terra. Após a leitura, propôs uma atividade de caça aos rabanetes, escondidos no quintal da creche. O convite à busca despertou a curiosidade das crianças, que se deslocaram pelos espaços externos sob o olhar atento dos adultos, guiados por sugestões para observar os detalhes dos ambientes, como canteiros, cantinhos, frestas, portas fechadas.

As crianças me convidavam para explorar junto, movendo-se com atenção e trocando hipóteses sobre onde poderiam estar os rabanetes. Em determinado momento, a professora alertou para que não procurassem no banco de areia, pois o espaço estava em manutenção.

Ainda assim, os movimentos de sair, caminhar e correr eram amplamente valorizados: raramente limitados por falas adultas, expressavam liberdade e segurança. O interesse coletivo em permanecer junto ao grupo, acompanhando colegas e educadores, era espontâneo e constante. As vozes ecoavam pelo pátio: *“Alguém viu os rabanetes?”*, *“Ajudem a gente a encontrar!”*, *“Vamos caçar rabanetes!”*.

Enquanto uns corriam e outros caminhavam com cautela, senti minhas mãos serem tomadas por Nicoli e Davi, que me conduziam pela creche com entusiasmo. Ao chegarmos à horta, as crianças foram incentivadas a procurar nos vasos. O primeiro rabanete foi encontrado no vaso de tomilho; o segundo, no vaso que abrigava o pé de jabuticaba — identificado por uma placa feita pela turma. Com alegria, exibiram os rabanetes e comentaram suas cores, texturas e tamanhos. Conversamos sobre a “pesquisa” que havíamos realizado e, em seguida, a professora propôs colher as jabuticabas para preparar uma geleia na cozinha.

Durante a colheita, as crianças avaliavam quais frutas estavam boas, identificando aquelas já mordidas por animais e escolhendo as roxas e lisas. O pote logo se encheu, entre risadas e curiosidade.

Numa simples saída, observei inúmeros movimentos e descobertas. Refleti sobre a importância de haver adultos que compreendam e incentivem o corpo em movimento, a curiosidade e as perguntas das crianças, respondendo-as com atenção e presença. Estar junto, participar dessas pequenas aventuras — como uma caça a dois rabanetes — permite viver a infância em sua inteireza: buscar, cavar a terra, sentir o vento, perceber os detalhes. Tais experiências aproximam as crianças da natureza, cultivam vínculos e descolonizam o olhar sobre o quintal e seus elementos. (Diário de campo - 01/09/2025).

Figura 1 - Pé de jabuticaba plantado pela Turma Pré escolar de 2023



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 2 - Desenho representando o pé de jabuticaba



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Tanto a figura 1, quanto a figura 2 demonstram a construção de uma Creche que reflete a intenção de conceber um lugar que acolha a pesquisa, as ciências e as discussões acerca do fazer pedagógico. Ao iniciar a entrevista realizada com a assistente social da Creche, após a pergunta geradora: “De que maneira as crianças e os educadores utilizam e se apropriam desse espaço?” a primeira fala revela a essência das ações da instituição, que destaca o comprometimento em propor uma educação libertadora desde o início:

“Primeiro, acreditamos na educação como a prática da liberdade. No documentário que homenageia os 35 anos da Creche, todos os egressos, agora adultos, convidados, expressam em sua fala a questão da liberdade e da esperança. Isso é uma das coisas que mais nos certifica de estar aqui ainda, com a mesma proposta que já demonstrava pioneirismo e inovação há 35 anos.” (Entrevista com Yvone Costa de Souza, 2025).

A fala da gestora mostra que a disposição e a estrutura da Creche não são aspectos neutros, mas sim reflexos tangíveis de um projeto educacional que, desde o início, busca integrar conhecimento científico, sensibilidade e liberdade. Suas declarações ressaltam que o ambiente foi planejado para ser experienciado, permitindo que crianças e educadores se movimentem, experimentem e criem significados coletivos. Ao notar que a prática da liberdade

é um elemento recorrente nas lembranças dos egressos, Yvone demonstra que a relação entre espaço, tempo e vivência forma um tipo de legado educacional, um fio que conecta gerações e continua um jeito único de ensinar. Dessa forma, a Creche aparece como um espaço onde as intenções registradas no PPP se materializam, transformando-se em ações diárias que reafirmam uma concepção de infância capaz de investigar, interagir e modificar o mundo ao seu redor.

A Creche FioCruz ocupa um lugar em um campus dedicado à pesquisa científica e à saúde pública, a Fundação Oswaldo Cruz, instituição vinculada ao Ministério da Saúde que, atualmente, é considerada como uma das principais entidades em ciência e tecnologia da saúde na América Latina. Suas ações englobam a pesquisa, avanço tecnológico, fabricação de fármacos, recursos humanos; a fiscalização da qualidade dos produtos consumidos pela população, além da oferta de serviços assistenciais, bem como a educação e disseminação de informações relacionadas à saúde, ciência e tecnologia.

A Creche surge a partir da luta dos trabalhadores da instituição, em consonância com as políticas públicas que destacam a importância da creche de qualidade para as crianças e para mães e pais trabalhadores. Inicialmente, recebeu o nome de Creche Bertha Lutz, uma homenagem a uma grande “líder do movimento que conseguiu significativas conquistas de direitos civis para as mulheres, abrindo várias frentes de luta, como a conquista do voto, consagrada na Constituição de 1933. Sendo candidata à Câmara dos Deputados foi eleita em 1936.” (Creche FioCruz, 2024, p. 50), Bertha Lutz é símbolo de luta e de conquista dos direitos femininos e infantis. Esta unidade é destinada a atender os filhos e filhas dos funcionários da instituição e se destaca por sua proposta pedagógica inovadora e pelo compromisso com a infância como um direito social (Agência FioCruz, 2023)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, estabelece que a Educação Infantil é a primeira fase da Educação Básica. A Creche e a pré-escola fazem parte da Educação Infantil e representam direitos fundamentais, sendo que a creche atende crianças até três anos e a pré-escola é voltada para crianças de quatro a 5 anos de idade. De acordo com o Art. 4º da Resolução SME nº 368, 15 de Dezembro de 2022, que dispõe sobre a Matriz Curricular, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, compreende os segmentos de creche (crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses) e de pré-escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Ambos representam direitos fundamentais, assegurados pela legislação educacional brasileira. De acordo com o Art. 4º da Resolução SME nº 368, de 15 de dezembro de 2022, no Município do Rio de Janeiro, a Educação Infantil é organizada nesses dois segmentos (Rio de Janeiro, 2022). Somente em 2001 ocorreu a integração das creches dentro

do sistema educacional municipal do Rio de Janeiro. Anteriormente, a responsabilidade pelas creches era da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, e o atendimento às crianças se baseava em uma abordagem assistencialista, focando na proteção e na tutela. A maioria das creches que foram incorporadas à Secretaria Municipal de Educação (SME) encontrava-se em instalações inadequadas para as crianças menores, pois funcionavam em locais criados por iniciativas da comunidade, que não ofereciam as condições apropriadas para uma educação de qualidade. Nos momentos de busca por uma instituição que refletisse em sua arquitetura a sensibilidade com as crianças, foi notável a dificuldade em encontrar uma instituição que sustentasse o esforço em pensar os ambientes e as propostas a partir da ideia de justiça ambiental para infâncias, caminhos estes que me levaram até meu campo, a Creche FioCruz.

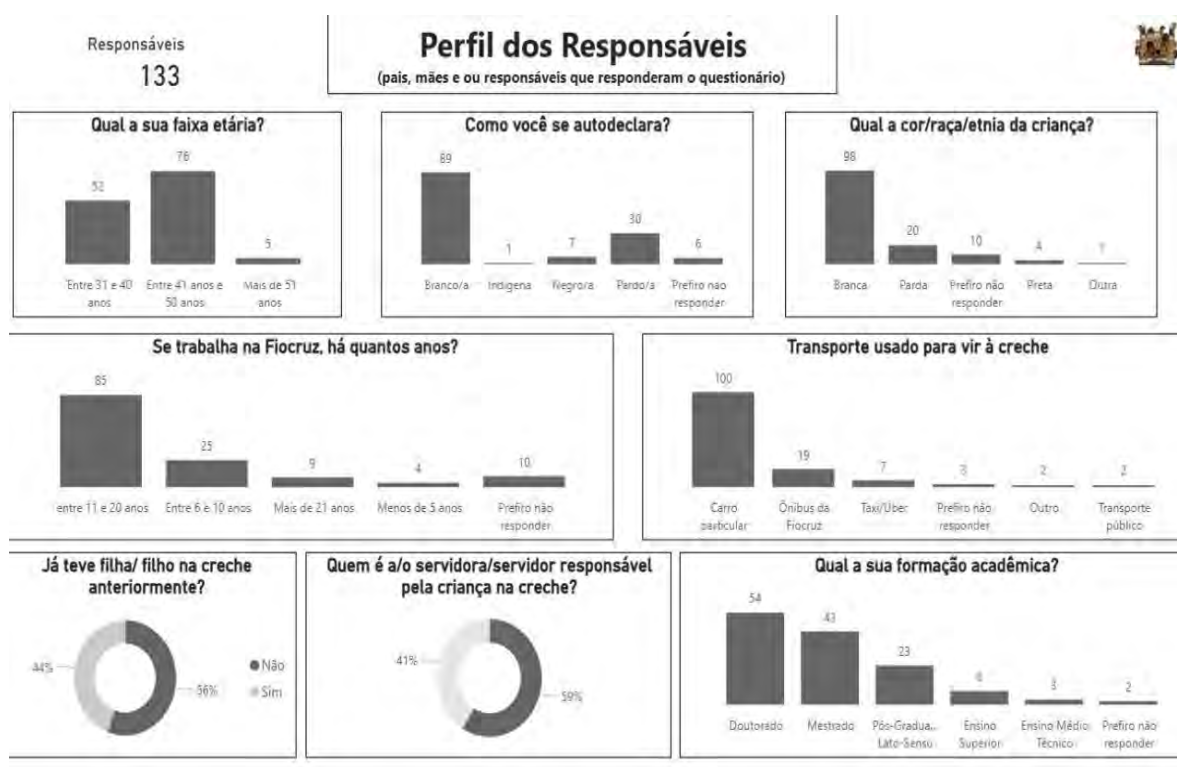
Em 2023, a Creche Fiocruz contava com aproximadamente 200 crianças matriculadas. Atualmente, a Creche atende, de 7h30 às 17h, aproximadamente 133 crianças, quantitativo que se refere às crianças matriculadas ativamente e assíduas no cotidiano da instituição. A capacidade inicial do berçário, que se destinava a crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses, era de 76 vagas no berçário. Ao longo dos anos, especialmente após o aumento das iniciativas educacionais e as melhorias nas instalações, a Creche ampliou a sua faixa etária de atendimento, agora incluindo crianças de até 5 anos e 8 meses e que encontram-se organizadas em mais de dez turmas, contando com uma equipe multidisciplinar que inclui educadores, profissionais da saúde e especialistas em desenvolvimento infantil (FioCruz, 2023).

A Creche Fiocruz representa uma iniciativa institucional essencial e estratégica para assegurar os direitos dos colaboradores da Fundação Oswaldo Cruz, especialmente aqueles que enfrentam a tarefa de equilibrar as responsabilidades profissionais com os cuidados voltados à primeira infância. Para os funcionários e funcionárias envolvidos nas diversas áreas de pesquisa, saúde e gestão pública, a creche fornece não apenas um ambiente seguro e acolhedor para seus filhos e filhas, mas também a serenidade necessária para que possam desempenhar suas funções laborais com dignidade e concentração.

A existência da creche no ambiente institucional impacta diretamente a permanência e a eficiência dos profissionais, especialmente das mulheres, que historicamente enfrentam o desafio de conciliar múltiplas responsabilidades. Ao valorizar a infância como uma prioridade e o cuidado como um princípio fundamental, a Creche Fiocruz reforça os laços familiares, apoia a parentalidade e materializa, na prática, o compromisso da instituição com uma política pública que favorece de forma integral a vida dos seus trabalhadores e trabalhadoras (Agência FioCruz, 2023; FioCruz, 2023).

O perfil socioeconômico dos responsáveis pelas crianças atendidas na Creche Fiocruz está intimamente ligado à composição do quadro de colaboradores da Fundação Oswaldo Cruz. Predominantemente, trata-se de trabalhadores vinculados ao serviço público federal nas áreas de ciência, tecnologia, saúde, administração, apoio administrativo e educação. Dessa forma, os responsáveis frequentemente apresentam diversas qualificações educacionais, sendo predominante a titulação de mestrado e doutorado, além de formações técnicas, ensino superior e pós-graduação lato sensu. Em geral, mantém empregos estáveis, com acesso a direitos trabalhistas, como licença maternidade/paternidade e horários flexíveis.

Figura 3 - Gráfico com Nível de Escolaridade dos responsáveis das crianças



Fonte: Fichas de matrícula (2025)

Embora a Creche Fiocruz atenda apenas crianças de colaboradores da instituição, o que se relaciona à sua finalidade de oferecer suporte socioeducativo à comunidade interna, é fundamental reconhecer que o grupo de funcionários da Fiocruz é formado por pessoas com diversas realidades sociais, cargos e histórias de vida.

Apesar da estabilidade trabalhista e financeira oferecida pela ocupação de um cargo de servidor público na instituição, é fundamental levar em conta a diversidade interna do grupo de funcionários, que é marcada por desigualdades de gênero, raça e classe social. Por exemplo, mulheres negras frequentemente exercem funções de apoio e enfrentam particularidades ao tentarem equilibrar trabalho e cuidado, mesmo em um ambiente com políticas de assistência.

Além disso, a creche atende também a colaboradores terceirizados e trabalhadores de várias hierarquias, o que expõe a diversidade de trajetórias e condições socioeconômicas dos membros do grupo de funcionários da instituição. Por mais que a Creche atenda somente às famílias pertencentes ao quadro de servidores públicos da FioCruz, trata-se de um território que abraça a pluralidade de trajetórias.

Ademais, a Creche Fiocruz se configura como um apoio crucial para diferentes tipos de famílias, ajudando na manutenção do emprego, no fortalecimento da parentalidade e na garantia do direito à infância digna (FioCruz, 2023). Dentre essas famílias, estão incluídas as famílias nucleares, compostas por dois responsáveis, podendo ser biológica ou adotiva, famílias monoparentais, formadas por um único responsável e aquelas em que ambos os responsáveis exercem atividades laborais dentro ou fora da instituição.

No âmbito da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a organização das turmas da Educação Infantil é regulamentada por documentos normativos próprios. Conforme o Anexo II da Portaria E/SUBE nº 02, de 04 de novembro de 2021, expedida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), há uma “organização ideal” para as turmas dessa etapa, orientada pela relação criança-profissional definida na Deliberação E/CME nº 38, de 28 de janeiro de 2020, emitida pelo Conselho Municipal de Educação.

Essa estrutura ideal prevê: no Berçário, um Professor de Educação Infantil (PEI), um Professor Adjunto de Educação Infantil (PAEI) e até três Agentes de Educação Infantil (AEIs); no Maternal I, um PEI, um PAEI e até dois AEIs; e no Maternal II, um PEI, um PAEI e até um AEI.

Para as turmas de Berçário, a Creche FioCruz conta com 1 Professora e 2 Agentes de Educação Infantil. Nas turmas de Maternal e Pré-Escolar, 1 professora e 3 Agentes de Educação Infantil. A partir da análise deste quadro, identificamos diversos tipos de profissionais que trabalham no dia a dia da creche, tipos que se distinguem pelas diferenças quanto à formação necessária, ao plano de desenvolvimento profissional e à carga de trabalho. Com exceção dos cargos de direção, vice-direção e assistência social, todo o corpo de funcionários da creche é composto por mão de obra terceirizada. A formação mínima para as auxiliares das turmas é a Formação Inicial de Professores, comumente chamada de Formação Normal (nível médio) e, as professoras devem possuir Nível Superior, com licenciatura em Pedagogia ou em áreas afins da educação. No período observado, a Creche Fiocruz contava com 33 profissionais docentes, entre professoras regentes e auxiliares, distribuídas nas diferentes turmas que atendiam crianças de três meses a cinco anos e oito meses. Além disso, a instituição se compromete a promover formações de forma contínua e investir na capacitação profissional e na atualização de seus

educadores, na medida em que estas formações ocorrem de forma democrática, voltada para temas como higiene, segurança, atendimento humanizado, responsabilidade socioambiental, saúde coletiva, direitos da criança, políticas públicas para a infância e Agroecologia, sempre embasadas por referenciais teóricos do campo da educação, como afirmado na entrevista:

“Em todas as salas temos uma professora regente, que deve obter formação no Ensino Superior em Pedagogia e, duas professoras auxiliares, que devem ter como formação mínima a Formação Normal. Porém, contamos com profissionais que, quando entraram na instituição, não havia discussões quanto às exigências da formação nos documentos e políticas públicas, contamos com o Curso de Desenvolvimento Profissional para a Educação Infantil, criado pela Creche FioCruz, certificado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da FioCruz e discutido democraticamente, oferecido democraticamente e voltada também para os residentes do bairro de Manguinhos. Todos os cargos pertencentes a esta Creche realizam formações voltadas para o aprimoramento e para estar a par das inovações do campo, desde a equipe gestora até a equipe de trabalhadores terceirizados. Recentemente, participamos de uma formação sobre as políticas voltadas para a Agroecologia.” (Entrevista com Yvone Costa de Souza, 2025).

A fala de Yvone destaca não apenas a estrutura técnica das equipes, mas, principalmente, um engajamento institucional de longa data com a formação contínua como uma prática política. Ao afirmar que diversas profissionais começaram a atuar antes da implementação de diretrizes nacionais claras sobre a formação docente na Educação Infantil, a gestora revela uma dinâmica interna de responsabilidade e cuidado: a Creche não aguarda que as políticas públicas se desenvolvam para aprimorar seu trabalho, mas toma a iniciativa, criando seus próprios trajetos de formação.

Esse aspecto se concretiza com a implementação do Curso de Desenvolvimento Profissional para a Educação Infantil, projeto que reafirma a identidade da instituição como um espaço de pesquisa, experimentação pedagógica e democratização do saber. O curso, desenvolvido de forma colaborativa e reconhecido pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, incorpora um princípio ético que perpassa a história da Creche: a formação docente deve ser um bem coletivo, acessível não apenas às profissionais da instituição, mas também aos moradores e trabalhadores da área de Manguinhos. Dessa forma, a formação é vista não como um privilégio ou uma formalidade, mas sim como uma prática que promove a inclusão e o fortalecimento da comunidade.

Ao salientar que “todas as posições dentro desta Creche realizam capacitações voltadas para o aperfeiçoamento e para estarem atualizadas com as inovações do campo”, Yvone enfatiza

uma visão ampliada de educação: não apenas a docente educa, mas toda a equipe envolvida. Esse horizonte dialógico, alinhado à pedagogia de Freire, reafirma que a qualidade das experiências infantis depende da construção coletiva de conhecimentos, da escuta atenta e da disposição para novos aprendizados, fatores que se tornam ainda mais claros quando a gestora menciona a recente capacitação sobre Agroecologia, área que orienta as práticas e os valores do Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Portanto, a entrevista com a gestora mostra que a Creche FIOCRUZ mantém, por muitas décadas, uma cultura formativa que interliga ciência, território, pedagogia e compromisso social. Essa cultura, ativa e em constante renovação, é uma das bases que possibilita entender como os laços entre crianças, natureza e comunidade se solidificam e se manifestam nas práticas educativas cotidianas.

A creche encontra-se dentro do complexo da Fundação Oswaldo Cruz, abrangendo um extenso espaço que se integra à área institucional. Ela está geograficamente posicionada entre os prédios da FioCruz, em uma região que mescla design arquitetônico com a notável presença de características naturais, como elevações e áreas ajardinadas que fazem parte da paisagem ao redor. Ao adentrar o território da Fundação Oswaldo Cruz, é notável a riqueza ambiental que circunda os caminhos que levam à Creche. À esquerda da Creche, está a Biblioteca de Manguinhos, que comporta um grande acervo literário composto por periódicos científicos, livros, vídeos, dissertações, teses, obras de referências, como dicionários e enciclopédias e o acervo “Produção de Manguinhos (ProMan), um dos polos de preservação e divulgação da produção da FioCruz. (Fundação Oswaldo Cruz, 2025).

Figura 4 - Fachada da Biblioteca de Manguinhos



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

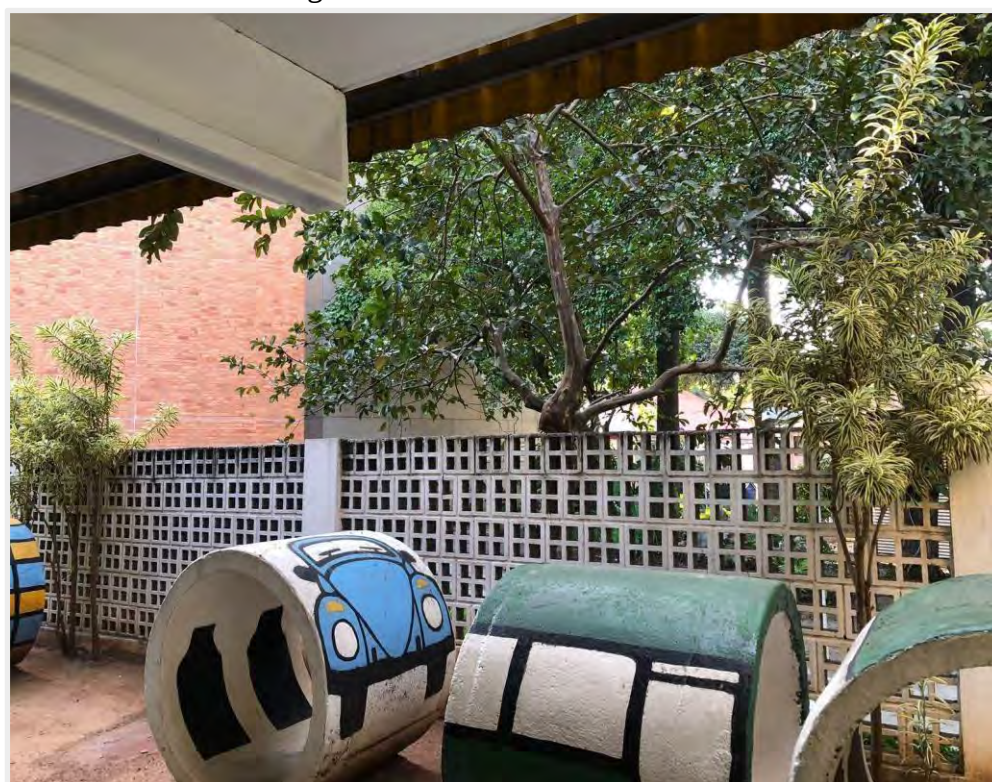
Ao seguir caminhando, a fachada da Creche chama atenção por destacar as árvores que a envolvem e por ser constituída por telas que, ao mesmo tempo que protegem, permitem enxergar a vida acontecendo ali dentro. Nas partes laterais da Creche, o espaço também é tomado por árvores e pela integração com o entorno.

Figura 5 - Fachada da Creche



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 6 - Lateral da Creche



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Ao entrar na Creche, a natureza é percebida como algo que faz parte daquele território por estar presente em grande parte dos espaços de convivência. Uma vasta área gramada se estende pelo chão, gerando um clima amigável e chamativo para quem entra.. À esquerda, existe um tanque de areia em formato de círculo, limitado por uma borda pintada em tons primários (vermelho, azul, amarelo), que cerca o local e intensifica a ludicidade. Dentro do tanque de areia, encontra-se um tobogã infantil e árvores que oferecem sombra natural, fazendo com que a diversão seja mais agradável inclusive em dias de calor.

No horizonte, avista-se o prédio principal da creche, com seu telhado metálico azul e toques vibrantes em vermelho e amarelo, em harmonia com as cores da área externa. O prédio se encaixa perfeitamente na paisagem, cercado por árvores exuberantes e caminhos bem conservados. Há também brinquedos de madeira, como tobogãs e passarelas, que incentivam as crianças a explorar seus movimentos e a imaginação. Perto da entrada, uma cerca de ripas de madeira coloridas, como um estojo de lápis, delimita o jardim em torno de uma pequena construção de tijolos à vista, com janelas e detalhes em azul, amarelo e vermelho. Essa edificação, que parece uma casinha, proporciona uma atmosfera de conforto, receptividade e autonomia às crianças, na medida em que fortalece atividades práticas de cuidado e afazeres domiciliares.

Figura 7 - Lateral esquerda da entrada da Creche



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 8 - Lateral direita da entrada da Creche



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 9 - Lateral direita da entrada da Creche: banco de areia



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 10 - Lateral direita da entrada da Creche



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 11 - Lateral direita da entrada de Creche



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Ademais, a área é rodeada por árvores e plantas, fortalecendo a ligação entre o espaço educativo e a natureza. A abundância de sombra natural e vegetação densa demonstra a preocupação pedagógica em criar um ambiente ao ar livre que promova a interação com a natureza, incentivando a liberdade de movimento, o lazer espontâneo e a interação social.

Na parte externa da Creche, existe um local que me inspira a imaginar diferentes possibilidades para a rotina na educação infantil. Esse espaço me convoca a explorar novas formas de ser professora. Há uma outra temporalidade que se forma no próprio momento, que se reinventa na entrega desse instante. No antagonismo pertencente à urbanização que predomina em seu entorno, a Creche FioCruz resiste através da ciência e da ecologia. Convido você, leitor, a conhecer esse espaço e se abrir para o novo, a sentir o natural como parte de si mesmo, a revisitar sua infância. O contato dos pés com o solo é um chamado para perceber as variadas texturas da terra deste lugar mágico para mim.

2.1 Perfil institucional

A instituição fica localizada no bairro de Manguinhos, no município do Rio de Janeiro. O bairro é formado por até 12 comunidades ou favelas distintas, cada uma com suas

particularidades em termos demográficos, socioeconômicos e políticos, uma consequência das ocupações populares em áreas subnormais ou periféricas em relação à malha urbana oficial. A proximidade com a Avenida Brasil, rodovia que funciona como um ponto central de ligação metropolitana, integrando o município à Baixada Fluminense, Zona Norte, Zona Oeste, Rodovia Presidente Dutra, Linha Vermelha, Avenida das Américas, Linha Amarela, além de outras rotas logísticas e rodoviárias de grande relevância, permite o fácil acesso para residentes de outros bairros. Porém, estudos destacam que, mesmo com os aportes em urbanização, ainda existem fatores sociais que afetam negativamente a saúde, como habitação inadequada, exclusão social, precarização, violência urbana, conflitos e tensões entre as favelas nos arredores e ausência de verdadeira participação da população nas políticas públicas regionais (Domingues, 2023).

A primeira unidade da Creche foi inaugurada em 1989, em Manguinhos, em meio ao contexto político que discutia e reconhecia a Educação Infantil como dever do Estado. Essa conquista leva em seu nome a participação da Associação de Servidores da Fundação Oswaldo Cruz (Asfoc), entidade sindical do Sindicato dos Servidores de Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública, na medida em que reflete as discussões democráticas da época. Há aproximadamente 35 anos, a Creche vem demonstrando inovação em suas práticas e resistência à ciência, à saúde e à uma educação infantil de qualidade. É notável que a construção da Creche enfatizou uma luta que uniu forças em meio a um tensionamento político muito importante para as políticas públicas:

“No período da redemocratização, no fim dos anos 80, após a ditadura militar, sofremos um episódio trágico, chamado “Massacre de Manguinhos” e, após esse tenso período, sob gestão do sanitarista Sérgio Arouca, abrem-se as portas dos direitos conquistados e dos direitos a conquistar.” (Entrevista com Yvone Costa de Souza, 2025).

No mesmo momento, houve a reintegração dos Servidores Públicos da Fundação Oswaldo Cruz e do Ministério da Saúde após a cassação de cientistas associados à instituição durante a ditadura militar. A instituição conta com duas unidades, sendo uma delas em Manguinhos, que será o campo desta pesquisa, e a outra localizada no Flamengo, intitulada unidade do Instituto Fernandes Figueira (IFF), conhecida por ser Centro de Referência Banco de Leite Humano para a Rede Brasileira de Bancos de Leite Humano (rBLH-BR), bem como para a Rede Global (FioCruz, s.d) e destacando-se como o maior Banco de Leite Humano da América Latina.

Um aspecto relevante foi a equidade no acesso ao benefício da creche para os servidoras e servidores. De acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho, a assistência materno-

infantil durante a jornada laboral dos pais, conforme descrito no artigo 389, parágrafo 1º, estabelece que "os locais de trabalho que tenham pelo menos 30 funcionárias, maiores de 16 anos, devem dispor de um espaço apropriado que possibilite às empregadas guardar, sob supervisão e assistência, seus filhos durante o período de amamentação". Essa medida é uma iniciativa inovadora no contexto das instituições de educação infantil. Porém, a Creche FioCruz, mesmo sendo um benefício para os servidores, não se destina a ser um "local de guarda", mas sim um ambiente dedicado ao acolhimento, que entenda a educação e o cuidado como elementos essenciais nas atividades que se realizarão com as crianças. Em 1986, foi formada a Comissão Creche-Asfoc, que discutia acerca da instalação de Creche em Local de Trabalho, destacando questões como proximidade, segurança, transporte e aleitamento materno:

“Neste momento a Creche, quando ainda não tinha sido estabelecida como direito da criança, dever do Estado e opção da família. Mas a luta pela Creche aqui na FioCruz partia dos princípios feministas, destacando as mulheres que se organizaram para a garantia desses direitos. Não tem como dissociar natureza, vida, ambiente, luta, conquista e infância do movimento feminista. Ele é um marco na nossa história, no nosso cotidiano. Com isso, a Creche é pensada e implementada sob estas concepções. Um dos critérios de prioridade para entrada na Creche era para servidoras que amamentassem seus filhos, até 6 meses de idade.” (Entrevista com Yvone Costa de Souza, 2025).

A fala de Yvone ilumina um aspecto fundamental da história da Creche FioCruz: sua gênese marcada pela organização coletiva das mulheres trabalhadoras e pela reivindicação de direitos num contexto em que a Educação Infantil ainda não era reconhecida legalmente como política pública. Ao situar a criação da Creche no interior das lutas feministas, a gestora evidencia que o nascimento da instituição não foi um ato administrativo, mas um gesto político sustentado pela articulação entre cuidado, trabalho e justiça social.

Esse movimento, como ela afirma, impossibilita qualquer separação entre natureza, vida, ambiente, luta e infância. A Creche surge como espaço onde essas dimensões se imbricam e se fortalecem mutuamente. A luta das mulheres, que se organizaram para garantir o direito de amamentar seus filhos e, ao mesmo tempo, permanecer no mundo do trabalho, é também uma luta pela preservação da vida em sua forma mais radical: o cuidado com o corpo materno, com o ciclo vital, com as relações que sustentam a continuidade da infância.

Ao estabelecer como critério de prioridade a matrícula de crianças de mães servidoras que amamentavam, a instituição incorporou em sua prática cotidiana uma concepção ampliada de saúde, cuidado e equidade. Trata-se de um gesto que antecipa debates contemporâneos sobre políticas de proteção à primeira infância, ao reconhecer que as condições para que a criança

cresça com dignidade começam pelo reconhecimento das necessidades e direitos das mulheres. Esse entendimento dialoga com reflexões de Nêgo Bispo, que argumenta que os modos de vida e os modos de luta são inseparáveis, pois toda ação política emerge diretamente das relações que sustentam a existência coletiva (Bispo dos Santos, 2021). Sob essa perspectiva, a Creche FioCruz se apresenta como território onde mulheres, crianças, profissionais e natureza se entrelaçam na construção de uma pedagogia que não dissocia cuidado e resistência, nem infância e política.

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8069, em 1990, é destinada aos municípios a responsabilidade em consolidar os direitos da criança e do adolescente, por meio da criação do Conselho Municipal do Fundo Municipal e do Conselho Tutelar (Brasil, 1997). Com isso, juntamente a ações governamentais, a sociedade deu início ao reconhecimento da importância da etapa da Educação Infantil na vida da criança. Na instituição, a seleção para matrícula é feita através de sorteios.

A partir das ações governamentais que consolidaram, através de leis e políticas públicas, a necessidade de pensar uma educação infantil de qualidade, é que surgem os documentos norteadores às práticas educativas nas instituições. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou, em 1994, documentos dialogando com profissionais de diversas regiões do Brasil, dentro do contexto das políticas públicas nacionais, com o objetivo de estabelecer uma Política Nacional de Educação Infantil (Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994). Essas diretrizes visam promover uma educação de qualidade a nível nacional, ajudando a direcionar os debates e as atividades nos municípios brasileiros.

Em seguida, em 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, que garantia acesso a creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos em instituições públicas e sem custos, tendo a idade atualizada para zero a cinco anos posteriormente. Essa legislação define a finalidade da educação infantil no Brasil como "o desenvolvimento integral da criança, de zero a seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a atuação da família e da comunidade", o que representou um marco importante para o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira fase da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que foram aprovadas em 2009, representam um ponto crucial no estabelecimento da Educação Infantil como o início da educação básica no Brasil. Com um caráter normativo, as DCNEI guiam as metodologias de ensino, a disposição dos espaços e a gestão do tempo educacional, além de influenciar a capacitação dos profissionais da área da educação, garantindo que o trabalho

desenvolvido com as crianças seja fundamentado em valores éticos, políticos e estéticos. Essas orientações reconhecem a criança como um sujeito de direitos, criadora de cultura e protagonista de seu próprio aprendizado, reafirmando a conexão inseparável entre educar e cuidar, além da relevância das interações e do brincar como componentes essenciais da educação.

No artigo 9º, ao delinear os princípios que devem orientar as práticas educativas, as DCNEI ressaltam a importância de experiências que promovam interação, cuidado, preservação e conhecimento acerca da biodiversidade e da sustentabilidade da vida no planeta, além de evitar o desperdício. Esses princípios estão diretamente relacionados ao objetivo deste estudo, pois apoiam a criação de ambientes e metodologias biofílicas, que podem fortalecer os vínculos de afeto e liberdade entre as crianças e a natureza, favorecendo o surgimento de uma consciência ecológica crítica e sensível desde os primeiros anos de vida.

Salientamos que as orientações do MEC voltadas para a Educação Infantil são frutos de anos de luta dos movimentos sociais e representam uma transformação significativa na maneira como a criança é vista na sociedade. No que tange à Creche FioCruz, estas diretrizes incentivam reflexões sobre os saberes e práticas da instituição, além de fortalecer a necessidade de reavaliar esse ambiente como um espaço de pesquisa para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Um dos seus principais objetivos é o de estabelecer uma abordagem educacional fundamentada na realidade, considerando o dia a dia, os interesses, os desejos, as necessidades e as indagações de todos os envolvidos. Com isso, a instituição percebe a educação como um trabalho que se foca nas relações, na observação e no diálogo, pois é dessa forma que se constrói o conhecimento para uma sociedade mais justa.

Agora, resalto a importância que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil terão para este trabalho, na medida em que servirá como fonte de compreensão às demandas e ações do campo. Lançado inicialmente em 2006 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, em dois volumes que definiram critérios de referência para a estrutura e operação das instituições de Educação Infantil (Brasil, MEC/SEC, 2006), o documento foi revisado em 2018. Essa atualização incluiu avanços legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, aprovada em 14 de dezembro de 2017), o que resultou em diretrizes mais adequadas aos direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos (Brasil, MEC, 2018).

Mais recentemente, após tramitação pelo Conselho Nacional de Educação, os Novos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil foram oficialmente aprovados em

13 de agosto de 2024. Esta homologação, realizada por meio de um ato ministerial, estabelece cinco dimensões, sendo elas gestão democrática, identidade e formação profissional, proposta pedagógica, avaliação e infraestrutura, e reforça o compromisso de assegurar, conforme a LDB nº 9.394/96, o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social (Brasil, MEC, 1996; Brasil, MEC, 2024).

Os Novos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2024) contribuem para aprofundar o legado das DCNEI ao esclarecer que a qualidade na educação infantil é sustentada não apenas por fundamentos curriculares, mas também pela estrutura dos “territórios educativos” que fomentam a escuta, o cuidado afetivo e a investigação sensorial das crianças. Ao reconhecer ambientes como agentes de aprendizagem, esses parâmetros reforçam a noção de que o espaço atua como um agente pedagógico dinâmico, capaz de incentivar a exploração, o diálogo e o prazer, exatamente como ocorre na Creche Fiocruz, onde os jardins, hortas de ervas, áreas sombreadas e gramas promovem práticas biofílicas que aumentam a curiosidade e o apego à natureza. Em alinhamento com sua ênfase em princípios de sustentabilidade e conservação, os Parâmetros de 2024 afirmam que experiências que envolvam terra, água e biodiversidade devem fazer parte do cotidiano das crianças, para que surjam sentimentos de pertencimento e responsabilidade ecológica. Assim, a proposta da Creche Fiocruz não apenas concretiza as orientações do MEC, mas também materializa a ideia de educação infantil como um espaço de protagonismo, liberdade e desenvolvimento de um pensamento ecológico crítico desde os primeiros anos de vida.

2.2 O Projeto Político Pedagógico

A Creche FioCruz desafia as práticas tradicionais da educação infantil nas cidades ao pensar nas possibilidades para propor experiências exploratórias através de uma proposta pedagógica baseada no diálogo entre infância, natureza e ciência. Ao visitar este território pela primeira vez, pude notar que tudo o que é pensado ali ultrapassa muros e reivindica, através de estudos e ações, por uma infância que sente, cuida e habita o mundo de forma integral, usando o corpo como ferramenta principal na busca pela liberdade.

Os ambientes da Creche são, na maior parte, abertos e incentivam o movimento, a descoberta e o contato direto com a terra, o vento, a água e outros seres vivos. Logo na primeira visita presencial, foi notável a relação que as crianças que ali habitam estabelecem entre seus corpos e aquele território. A sensorialidade é estimulada nos espaços da creche e, a movimentação livre, contínua e curiosa é entendida como essencial à vida. Existem áreas com pequenos barrancos cobertos de grama, onde as crianças podem brincar de escorregar por trilhas

naturais, escalar, cavar, correr e até descansar. Um espaço para refeições pensado de forma que as crianças possam alcançar e servir suas próprias refeições mostra uma preocupação em ouvir os corpos delas e atender às suas necessidades reais. Já o jardim, com uma horta de temperos cultivada, cuidada e colhida pelas próprias crianças, revela uma abordagem que valoriza o dia a dia e a experiência sensível.

A proposta agroecológica foi apresentada como eixo de formação da instituição, na medida em que foi perceptível o destaque para a agroecologia como algo que vai além do simples cultivo, mas se firma como prática social cotidiana e integrada a rotinas de pesquisa e vivências. Ao caminhar pelo jardim, me deparei com uma área de cultivo de abelhas e sua presença e o cuidado com elas demonstrou que também há uma preocupação sobre a curiosidade, a pesquisa sobre a vida dos insetos, seus ciclos e as maneiras de viver e conviver entre diferentes espécies. Existe uma pedagogia implícita que entende que a natureza não é só um recurso, mas uma parente, uma companheira. Morton (2023) expressou a ideia de entender a questão da ecologia de forma indissociável a consciência e a democracia, na medida em que destaca que, para propor o pensamento ecológico, é necessário se voltar para o encontro verdadeiramente democrático entre seres verdadeiramente iguais, sem entender a natureza como fonte de hierarquia, explorável e provedora. Neste território, há a tentativa de transformar os conhecimentos das crianças a partir da convivência com o mundo natural, ao se relacionarem com outros modos de vida, geram saberes locais, sensíveis e cheios de significado para si e para o mundo. Em conversa com Yvone, assistente social da Creche, é notável como os fundamentos freireanos se associam às políticas públicas e à defesa da vida, especialmente através da Agroecologia enquanto eixo articulador das ações educativas:

“Trabalhamos as questões ambientais e de naturezas a partir de uma perspectiva Freireana. Hoje, nós literalmente nos apropriamos das políticas da Agroecologia, onde a gente transita e navega nas bandeiras todas da Agroecologia, nas propostas que envolvem as questões da diversidade, do antirracismo, da importância da Terra, do Sistema Único de Saúde, na defesa das vacinas. As doenças são questões que naturalmente acontecem na vida dos seres vivos e dos seres humanos e, pela FioCruz se tratar de uma instituição voltada para a saúde, aliada ao Ministério da Saúde, da Ciência e da Tecnologia, trabalha com a questão da educação sanitária e hoje, cada vez mais, no reforço da educação ambiental. Essa proposta sempre esteve presente, se aprimorando e atravessando diversos momentos políticos, como a redemocratização, processo que serviu de base para a instalação da Creche.” (Entrevista com Yvone Costa de Souza, 2025).

A proposta da Agroecologia parte da compreensão da indissociabilidade dos elementos naturais do cotidiano das crianças e da proposta central da Creche. É comum envolver as crianças nos processos de plantio, cuidado e colheita de alimentos, estando elas cientes e ativas em todos os momentos dos ciclos de plantio até o momento do consumo e, a conexão com a natureza transcende as ligações com a agricultura na medida em que todos os espaços e práticas são pensados para articular infância, natureza e culturas, sempre com base em ideias que buscam descolonizar os saberes comumente estabelecidos acerca da temática ambiental que envolve preservação. Ao dar importância ao conhecimento tradicional sobre cultivo e compostagem, a abordagem desafia a dominação dos saberes técnicos e científicos, reconhecendo a variedade de práticas culturais ligadas à terra. Assim, as crianças começam a perceber a horta não apenas como uma fonte de alimentos, mas como um espaço de pertencimento e expressão cultural, o que reforça sua identidade e sentimento de comunidade.

“Com as hortas, por exemplo, é possível trabalhar a questão do território. Não somente o território geográfico, mas o território cultural, o território espacial das crianças e os sujeitos desses territórios.” (Entrevista com Yvone Costa de Souza, 2025).

Além das hortas sensoriais, a Creche adere às campanhas de educação ambiental da FioCruz, que prevêem ações cotidianas como a redução do consumo de copos plásticos descartáveis, o que promoveu uma transformação cultural entre os trabalhadores, as famílias e as crianças. Atualmente, quando há algum evento, cada convidado é incentivado a levar seu próprio copo, ação que acabou admitindo um caráter formativo na medida em que incentiva a redução do consumo e, por consequência, do descarte de produtos geradores de resíduos sólidos. Além disso, ações coletivas cotidianas também inspiram momentos formativos com os trabalhadores da Creche por destacar a relevância de se ater rotineiramente a melhoria na utilização dos recursos, o consumo consciente e o descarte adequado a cada tipo de resíduo. A exemplo, materiais como sobras de madeiras, caixas, banners, entre outros, se tornam jogos e elementos de brincadeiras.

Figura 12 - Pé de jabuticaba



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 13 - Pé de tomilho



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 14 - Visão panorâmica do espaço destinado à horta



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 15 - Pé de hortelã



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 16 - Pé de orégano



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Alinhada à prática da Agroecologia, a utilização da compostagem apresenta relevância no cotidiano da Creche. A instituição abraça o projeto CompostAção, pensado pela Coordenação de Serviços Operacionais (CSO), pertencente à FioCruz, que pretende envolver os trabalhadores no processo de promoção de hábitos mais ecológicos no campus. A ação faz parte da campanha interna “Compartilhe Gentileza” e está alinhada à Política de Qualidade e Meio Ambiente da FioCruz (CSO/Cogic, 2022). Assim como o projeto convida os trabalhadores a levar resíduos orgânicos de sua residência à instituição, na Creche as crianças e seus responsáveis são incentivados a levar os resíduos orgânicos domésticos em um balde de 5 litros e encaminhados para a Coordenação-Geral da Infraestrutura dos campus, para sua decomposição. Além disso, a Creche também conta com uma composteira interna em seu campus, o que fortalece a autonomia e a sensibilização acerca dos ciclos da natureza a partir da integração sensorial e da responsabilização pelo processo de decomposição dos resíduos.

Figura 17 - Balde com resíduos orgânicos



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Em um dos dias como pesquisadora, agora na Turma 2 - Pré-escolar, fomos visitar o local responsável pelas ações de Agroecologia na FioCruz, para conhecer os processos de recebimento, separação e utilização dos resíduos coletados na FioCruz e na Creche. A visita contou com a presença das 3 turmas de Pré-escolar e, fomos caminhando juntos até o setor da Coordenação-Geral de Infraestrutura. Lá, conversamos sobre os processos de coleta, separação e utilização dos resíduos coletados no cotidiano da FioCruz e dos resíduos levados pelas famílias das crianças.

Figura 18 - Separação de resíduos não orgânicos



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 19 - Crianças manuseando cascalhos de árvores



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Estas ações seguem pautadas em diálogos que atravessam questões como agricultura familiar, ecologia, ciências, sensorialidade, experimentação e curiosidade. Ao reunir os resíduos orgânicos numa iniciativa que envolve ecologia, sociedade e economia, constitui-se como fundamento indispensável à proposta agroecológica que apoia tanto a fertilidade do solo agrícola quanto a criação de comunidades que são conscientes, autônomas e que mantêm um diálogo dinâmico com os processos da natureza.

Durante essa visita ao espaço, as crianças demonstraram um profundo interesse em entender para onde eram enviados os restos de alimentos e folhas que eram coletados na FioCruz. As crianças notaram que o ambiente era diferente: havia pilhas de folhas, galhos e restos de poda. *"É aqui que o lixo se transforma em terra?"*, questionou Gabriel, recordando conversas passadas na creche. O técnico responsável pela visita esclareceu que os resíduos eram transformados em adubo, e o grupo se aproximou, despertando interesse. O barulho dos passos sobre o chão forrado de folhas secas se misturava às vozes alegres que ressoavam: *"Então, o que sobra também pode ajudar as plantas!"*, disse João, e Ayla completou: *"A natureza não descarta nada!"*. Enquanto caminhavam, surgiram dúvidas espontâneas, como: *"Para onde vão as cascas de banana?"* questionamentos que evidenciaram a inquietação e o desejo de aprender sobre os ciclos da natureza. Ao chegarmos à área designada, um dos especialistas presentes nos recebeu e explicou de forma acessível como os resíduos orgânicos podem ser convertidos em adubo. As crianças observavam com atenção cada movimento e apontavam para os montes de folhas secas e galhos, conectando o que viam ao que normalmente coletavam no espaço externo da creche. Além de dúvidas, também surgiram apontamentos sobre os processos descritos, na medida em que as crianças ansiavam por complementar as falas dos especialistas, dizendo coisas como *"Quando tem minhoca, é porque a terra é forte!"*, *"A professora já falou sobre isso com a gente."*, *"Meu pai entregou um balde com restos de comida ontem na Creche."*, *"Lá em casa, a gente sempre separa o lixo de embalagem do lixo de comida. É pra cá que vem tudo?"*

Quando tiveram a oportunidade de tocar o material, que consistia em restos de poda e folhas picadas, a totalidade do corpo se envolveu na atividade. Pequenas mãos testavam as texturas, o odor e os ruídos do material seco se quebrando. Marina comentou: *"Parece a casca de uma árvore dormindo!"*, enquanto Juliane acrescentou: *"Ela descansa para se transformar em terra, não é?"*. Essas expressões, repletas de criatividade e sensibilidade, demonstram a força da curiosidade infantil como um ponto inicial para o desenvolvimento de conhecimentos ecológicos. Ao final da atividade, observaram um recipiente com sobras de frutas e legumes que haviam sido trazidos da cozinha da creche. A surpresa foi geral ao notarem que aquilo que

antes era visto como “lixo” possuía um destino que cuidava da terra. A experiência se converteu em um diálogo vibrante sobre o tempo na natureza, a importância das pequenas atitudes diárias e a responsabilidade que compartilham com o planeta. Entre risadas, questionamentos e aprendizados, a visita se transformou em um momento de conhecimentos sensoriais, emocionais e éticos, onde ciência, criatividade e vida se uniram.

Esse momento se tornou uma espécie de laboratório sensorial. As mãos tocavam os materiais, os olhos observavam o processo e as bocas faziam perguntas recheadas de curiosidade. Ali, a experiência transcende um olhar passivo: era um engajamento total com a natureza. As crianças deixaram o local com as mãos cheirosas de terra e os olhares brilhantes, levando consigo uma lição silenciosa de que tudo na natureza está interligado, se transforma e retorna. (Diário de campo - 09/09/2025).

A seguir, constam imagens de um trecho da Creche voltado para a exposição de atividades que conversam com o projeto de compostagem:

Figura 20 - Trecho destinado ao projeto de compostagem



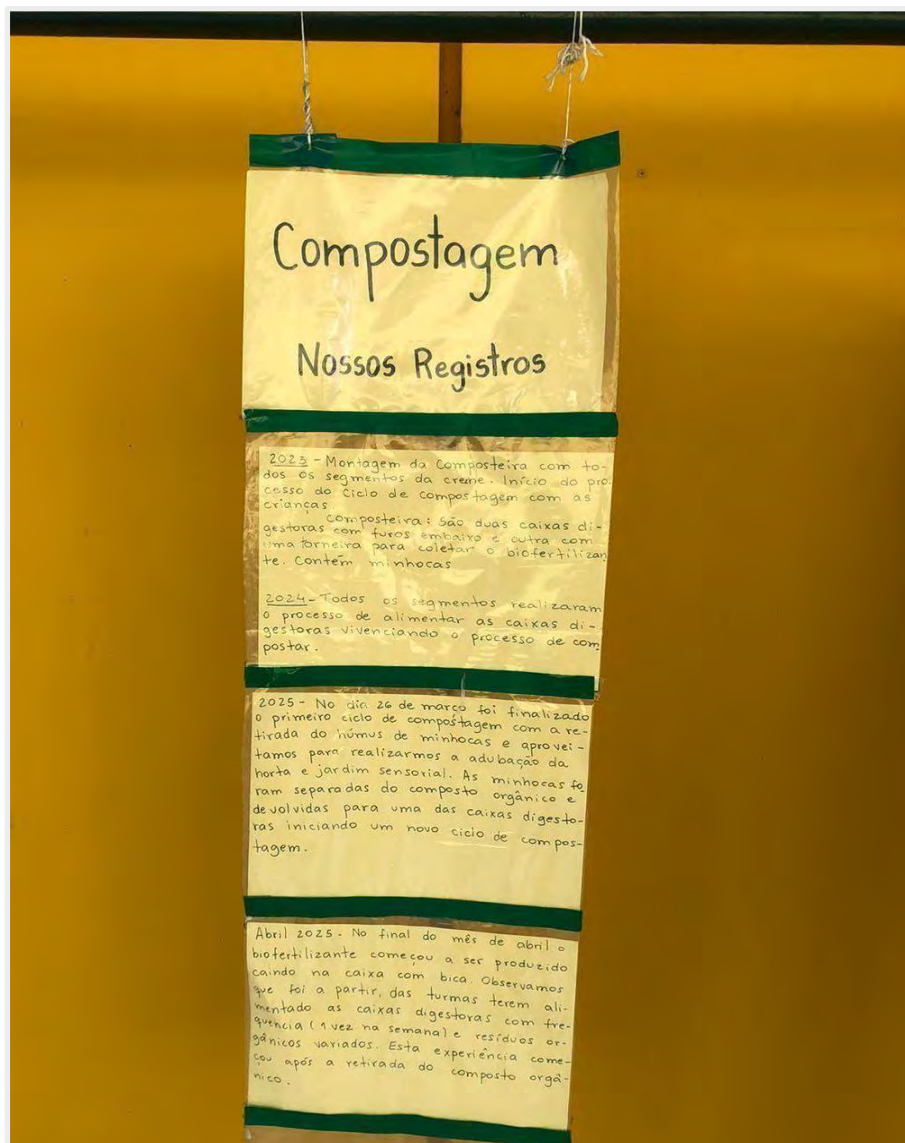
Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 21 - Vermicomposteira



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 22 - Registros da compostagem



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

2023 - Montagem da composteira com todos os segmentos da creche. Início do processo do ciclo de compostagem com as crianças.

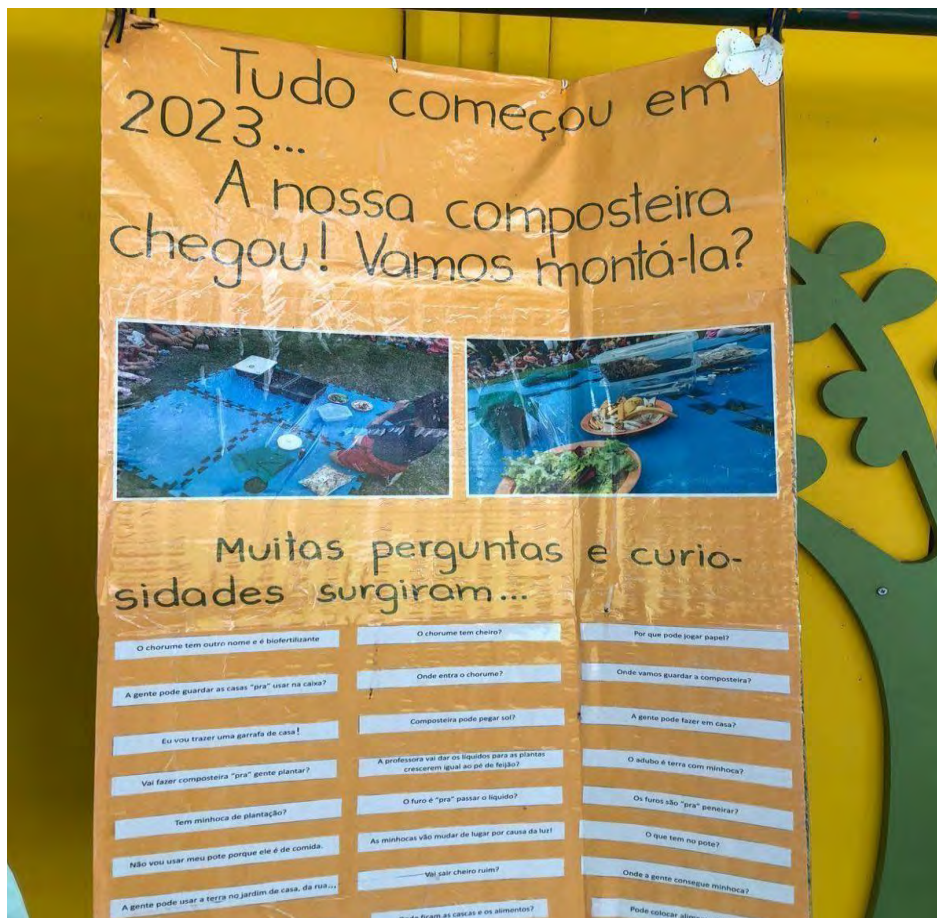
Composteira: são duas caixas digestoras com furos embaixo e outra com uma torneira para coletar o biofertilizante. Contém minhocas.

2024 - Todos os segmentos realizaram o processo de alimentar as caixas digestoras vivenciando o processo de compostar.

2025 - No dia 26 de março foi finalizado o primeiro ciclo de compostagem com a retirada do húmus de minhocas e aproveitamos para realizarmos a adubação da horta e jardim sensorial. As minhocas foram separadas do composto orgânico e devolvidas para uma das caixas digestoras, iniciando um novo ciclo de compostagem.

Abril 2025 - No final do mês de abril o biofertilizante começou a ser produzido caindo na caixa com bica. Observamos que foi a partir das turmas terem alimentado as caixas digestoras com frequências (1 vez na semana) e resíduos orgânicos variados. Esta experiência começou após a retirada do composto orgânico.

Figura 23 - Perguntas feitas pelas crianças durante o processo



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

A seguir, seguem descritas os apontamentos e questionamentos feitos pelas crianças no momento da atividade:

1. *O chorume tem outro nome e é biofertilizante.*
2. *O chorume tem cheiro?*
3. *Por que pode jogar papel?*
4. *A gente pode guardar as cascas “pra” usar na caixa?*
5. *Onde entra o chorume?*
6. *Onde vamos guardar a composteira?*
7. *Eu vou trazer uma garrafa de casa!*
8. *Composteira pode pegar sol?*
9. *A gente pode fazer em casa?*

10. *Vai fazer composteira “pra” gente plantar?*
11. *A professora vai dar os líquidos para as plantas crescerem igual ao pé de feijão?*
12. *Adubo é terra com minhoca?*
13. *Tem minhoca de plantação?*
14. *O furo é “pra” passar o líquido?*
15. *Os furos são “pra” peneirar?*
16. *Não vou usar meu pote porque ele é de comida.*
17. *As minhocas vão mudar de lugar por causa da luz!*
18. *O que tem no pote?*
19. *A gente pode usar a terra no jardim de casa, da rua...*
20. *Vai sair cheiro ruim?*
21. *Onde a gente consegue minhoca?*
22. *Onde ficam as cascas e os alimentos?*

Ao caminhar pelo grande quintal da Creche, ao lado da horta de temperos há uma espécie de casinha, um meliponário, local destinado ao cultivo de abelhas sem ferrão. A ideia surgiu a partir da percepção de que as abelhas sempre sobrevoaram o espaço da Creche e da compreensão sobre como isso podia ser entendido como uma oportunidade de aproximar as crianças das abelhas, em vez de incentivar o medo e a aversão. Além de incentivar a conservação da biodiversidade do território, constitui-se como instrumento para a fortalecer vínculos a partir da sensorialidade, da curiosidade científica, do senso estético e de voltar-se para os animais silvestres com ética, responsabilidade e conexão. Permitir que as crianças interajam, pesquisem, observem e cuidem das abelhas em seu ambiente trata-se de uma proposta que busca integrar a ciência no mundo infantil, mas também promover sensibilidades ecológicas, vínculos afetivos e posturas éticas frente à natureza, fortalecendo seu repertório de saberes e experiências de pesquisa com justiça ambiental.

Figura 24 - Espaço destinado ao Meliponário



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 25 - Meliponário das abelhas



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Dessa forma, a proposta do meliponário se apresenta como um instrumento que ultrapassa os ideais de cuidado com a fauna local, mas configura-se como local de linguagem, relação e construção de sentidos compartilhados entre as crianças, a natureza e os educadores. A ação de estar em contato com o cuidado das abelhas, nomeá-las, desenhá-las, descobri-las e levantar hipóteses sobre suas formas de vida organiza um fazer que excede a dimensão biológica e científica e ocupa o campo da experiência viva e cultural. Como nos elucida Maturana (1984, p. 32):

Quando falamos aqui em ação e experiência, não nos referimos somente àquilo que acontece em relação ao mundo que nos rodeia no plano puramente “físico”. Essa característica do fazer humano se aplica a todas as dimensões do nosso viver. Aplica-se em particular ao que estamos fazendo aqui e agora, os leitores e nós. E o que estamos fazendo? Estamos na linguagem, movendo-nos nela, numa forma peculiar de conversação – num diálogo imaginado. Toda reflexão, inclusive a que se faz sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre necessariamente na linguagem, que é nossa maneira particular de ser humanos e estar no fazer humano.

A proposta se resume em um poderoso contexto de narrativas e encontros, onde é dada às infâncias o poder de produzir conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o mundo que habita através de vivências que encantam.

Ao me deparar com as salas, foi perceptível que elas não se organizam em espaços completamente fechados. O espaço é pensado de forma a permitir que as crianças circulem livremente, escolher o que querem fazer, explorar diferentes caminhos e se sentirem à vontade e parte daquele ambiente. Tratam-se de salas integradas com o ambiente externo e com as demais salas. Essa maneira de organizar o espaço representa uma ideia de infância que valoriza o desejo, o ritmo e a capacidade de ação de cada criança, propondo uma forma de educação infantil mais aberta, mais sensível às relações e mais conectada com o ambiente. Como destacam Horn e Barbosa (2022, p. 47):

A perspectiva de uma educação que rompa com os muros da escola, que faça circular o dentro e o fora, que interligue a sala com o quintal, o pátio e a praça, a natureza com a ciência, a ciência com a tecnologia, a tecnologia e as humanidades é um traço importante do nosso tempo, um compromisso geracional, antes que seja tarde.

Ao consentir que a organização dos espaços ocupados pelas crianças priorizem seus desejos, sua liberdade e sua movimentação, a Creche revela o compromisso de ultrapassar os limites impostos pelo tradicionalismo que ainda envolve as práticas em educação infantil, o projeto arquitetônico e as prioridades meramente assistenciais em creches e pré-escolas. Pensar uma arquitetura que acolhe a liberdade demanda reconhecer o corpo como fonte de

investigação, curiosidade e comunicação, o que faz da ambiência pedagógica um alicerce para fortalecer uma visão de criança como sujeito de potência, atividade e capacidade em construir sentidos a partir de sua relação com o mundo. Dessa forma, educar crianças pequenas torna-se um contínuo exercício de religar os territórios da infância aos territórios do mundo, recuperando a conexão entre natureza, espaço e vida como expressão da ética, da política e da sociedade.

A partir do comprometimento que a Creche demonstra com a liberdade, é possível identificar conciliações com o que Corsaro (2011) estabelece como a identificação das crianças enquanto agentes sociais ativos. De acordo com o autor, as crianças não somente reproduzem padrões culturais, mas estão continuamente em momentos de interpretação e transformação da cultura em suas interações cotidianas e, para que isso aconteça em sua totalidade, é preciso que os ambientes sejam planejados e utilizados com a intenção de fornecer condições para o compartilhamento e para inventabilidade. Logo, pensar uma arquitetura que se oponha aos ideias de disciplinamento dos corpos permite a criação de espaços nos quais as crianças possam agir, se relacionar e deixar suas marcas.

Figura 26 - Sala de uma das turmas da Creche



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 27 - Porta da sala de uma das turmas da Creche



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Mesmo na primeira conversa, já foi possível notar como esse espaço é repleto de vida e potencialmente transformador e democratizador. A Creche Fiocruz aparece como um lugar especial para refletir sobre a conexão entre crianças e a natureza na primeira infância, criando oportunidades para a relação corpo-terra, a democratização do mundo natural e as propostas que reconheçam as crianças como criadoras de suas próprias experiências, e os espaços como ambientes emancipatórios. Aqui, o espaço não é apenas um cenário: é um território vivo, em constante movimento, moldado pelos gestos, afetos e sentidos que surgem nas relações diárias entre pessoas e seres do ambiente, que auxilia nos processos de reflexão acerca da liberdade e justiça ambiental para a primeira infância.

Assim, compreender o campo como experiência é reconhecer que a pesquisa não é um gesto neutro, distante, mas sim uma travessia. Como afirma Larrosa (2002, p. 21): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Estar em campo, portanto, é ser, constantemente, afetada por ele, é permitir-se tocar e ser tocada pelos acontecimentos, pelas presenças, pelas ausências, pelos conflitos. Em sintonia, Freire (1996) nos lembra que “é no encontro dos saberes que se dá o verdadeiro conhecimento”, um conhecimento que não se deposita, mas se constrói no diálogo, na escuta e na implicação.

Sob essa ótica, a teoria e a prática devem estar sempre unidas, indissociavelmente, o sujeito se une ao objeto, a pesquisadora se une ao campo e a criança ao mundo natural. Como propõe Deleuze (2021), conhecer é fazer mapas, compor linhas e devires com aquilo que se

encontra. E como defende Kastrup (2008), a pesquisa é também um processo de invenção de si: inventamos conceitos, mas também modos de estar no mundo. Ao transitar pelos ambientes e momentos da Creche FioCruz, estabeleço uma conexão com ela e permito que essa conexão me molde.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche FioCruz reflete o comprometimento com cuidados integrados, valorização do espaço e diálogo com a ciência. Intitulado “Contando histórias, tecendo redes, construindo saberes”, este projeto educativo nos pareceu inspirador, na medida em que reflete a singularidade da instituição. Seu Projeto Político Pedagógico visa documentar a sua conexão entre teoria e prática através do diálogo com as vivências dos trabalhos realizados no decorrer dos anos e divide-se em três partes: histórico da Creche, ações e reflexões do cotidiano da Creche e Núcleo de Ensino e Pesquisa da Creche FioCruz. Esta construção foi realizada de forma coletiva, abrangendo a colaboração de todos os funcionários da creche, juntamente com o apoio das famílias, que contribuíram com relatos sobre suas experiências, assim como as crianças, que ajudaram a enriquecer o material divulgado com seus desenhos e fotografias.

Nas primeiras páginas do Projeto Político Pedagógico, já fica evidente a criança como figura central nos processos de planejamento, por enfatizar ações que preveem a autonomia e a iniciativa em todos os ambientes da instituição. Essa visão estabelece um diálogo entre a abordagem relacional e investigativa de Malaguzzi (2016) e a perspectiva biofílica presente na proposta da instituição, bem como com o conceito freiriano de “sujeito epistêmico” (Freire, 2021), pois valoriza a voz e a capacidade de ação da infância. Na investigação, buscou-se compreender como essas orientações se concretizam na prática, analisando registros de projetos infantis que emergem dos interesses das crianças em interação com a natureza.

É interessante notar que o documento também traz destaque aos profissionais e à formação profissional, ao aprimoramento e qualificação enquanto descreve a importância do documento para a instituição:

Um projeto político pedagógico ultrapassa a mera elaboração de planos, é a materialização da nossa reflexão crítica enquanto educadores, buscando um norte que possibilite a efetivação da intencionalidade no espaço educacional. Estes escritos buscam refletir a história de emoção, alegria, tristeza; de construção, crise e reconstrução; de acompanhamento e desenvolvimento; de formação de educadores e produção científica. (Creche FioCruz, 2024, p. 2)

A escrita coletiva e memorialística reforça a identidade da instituição, na medida em que considera e valoriza o diálogo entre os documentos antigos e os atuais, destacando também

as transformações que ocorreram no campo dos estudos das infâncias ao longo do tempo, nas concepções de infância, no entendimento da criança e suas demandas:

Portanto, quando dizemos “rememorando o passado...resgatando a História”, queremos demonstrar a ligação entre a História e a memória. A memória, como lembrança de um tempo vivido, serve para reconstruir esse passado, imortalizando-o por meio de códigos, símbolos e classificações. Serve para fazer da História algo capaz de ser transmitido. Este memorial tem um pouco disso: transmitir experiências históricas resgatadas pela memória. (Creche FioCruz, 2024, p.38)

Trazendo crianças, famílias, professores, educadores e todos os pertencentes da histórias da Creche se relacionam na composição dos saberes que compõem o documento, através de vivências e registros da prática educadora, dos espaços e tempos das crianças e da concepção de criança como sujeito de direitos.

O documento inicia suas reflexões com base em estudos históricos sobre infância, crianças e creche no Brasil, o que deu entrada a análises que questionam o pensamento sobre “o que significa “infância” num mundo em que idéia de identidade do sujeito não tem mais a unidade iluminista (sujeito cartesiano)” (Creche FioCruz, 2024, p.34). Este texto vai além de um simples texto de proposta, pois trata-se de uma análise rica e vigorosa sobre a educação infantil, resultante da experiência cotidiana e do engajamento de todos os participantes. Ao explorarmos suas páginas, notamos que o Projeto Político Pedagógico da Creche FioCruz se destaca por várias ideias centrais que estimulam uma nova maneira de conceber e vivenciar a educação.

Ao ler as primeiras páginas, é possível notar que a escrita transcende a ideia de uma formalidade ou de uma simples resposta a obrigações legais. O documento é entendido como uma questão vital, constante, coletiva e interdisciplinar, com a missão de reformular a cultura pedagógica por meio de experiências democráticas e participativas. Desde sua criação pelo Professor Sérgio Arouca, a Creche FioCruz foi projetada para ser um espaço livre, democrático e profundamente humano. A educação infantil, especialmente nas creches, tem sido atravessada por tensões entre uma perspectiva formadora e emancipatória, que a compreende como espaço de transformação social e exercício de cidadania desde a infância, e uma visão assistencialista, que a reduz ao cuidado e à tutela, frequentemente reproduzindo desigualdades de classe, raça e gênero.

Logo, no âmago deste projeto, a criança surge como um indivíduo ativo, interativo e reflexivo, capaz de gerar conhecimento e estabelecer conexões com o mundo. A Creche valoriza e reconhece o direito da criança ao jogo, à atenção personalizada, a um ambiente caloroso e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene, à alimentação saudável, ao incentivo da

curiosidade e da expressão, à proteção, ao carinho e à amizade, bem como à formação de sua identidade cultural, racial e religiosa. Este é um espaço que aprecia a individualidade da criança, honrando sua dignidade e ouvindo suas necessidades e anseios.

Além disso, a escrita ressalta que a criação do Projeto Político Pedagógico foi um esforço colaborativo e contínuo, envolvendo a equipe da Creche, as crianças, as famílias e a comunidade em geral. Essa abordagem baseada na participação é evidenciada em várias instâncias, como na formação do Conselho Consultivo da Creche, que conta com representantes dos Recursos Humanos, da Associação dos Servidores da Fiocruz (Asfoc), da equipe da Creche e dos responsáveis. É um chamado constante à escuta e ao diálogo, promovendo um espaço de convivência e respeito. Este processo cooperativo busca desafiar o que a experiência da equipe identificou como "a estagnação das vivências democráticas e participativas".

Na Creche Fiocruz, a interação entre educação e saúde é percebida como indissociável, demandando uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, pedagogos, e profissionais das áreas de teatro, educação física e música. Este esforço visa quebrar as barreiras das fronteiras epistemológicas, integrando diferentes saberes para favorecer uma vida saudável e o pleno desenvolvimento da cidadania.

O ambiente da Creche é elaborado como um espaço de acolhimento, onde todos os sentidos são considerados, desde sabores, sons, palavras, luzes, cores e cheiros, sempre se ajustando às necessidades das crianças. O dia a dia é descrito como vibrante e agradável, sendo planejado com a contribuição dos pequenos, valorizando a sua trajetória e seu contexto. As rotinas são estruturadas para promover valores como respeito, saúde, amor, aceitação, segurança e confiança. O período de adaptação é essencial e gradual, com o objetivo de fortalecer os laços afetivos entre todos os envolvidos.

A Creche Fiocruz não se limita a ser um local de cuidado; transforma-se em um polo de geração de conhecimento científico e de valorização do desenvolvimento profissional. A frase de Paulo Freire, "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Freire, 1996, p.32), é uma forte referência no documento, enfatizando que a observação diária e as práticas pedagógicas constituem ricas fontes para investigação. Há um comprometimento com o aperfeiçoamento contínuo da equipe por meio de cursos, seminários e encontros de supervisão, buscando aprimorar o trabalho e elevar a qualidade da educação infantil.

Enquanto demonstra um sólido compromisso com a educação inclusiva, recebendo crianças com necessidades educativas especiais, transmite ao leitor a mensagem de que a convivência com a diversidade é uma fonte de profundo valor e uma maneira para que as crianças aprendam a conviver com as diferenças e respeitar o outro. Programas de capacitação

e colaborações com diversas áreas da saúde (fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, fisioterapia) complementam esse atendimento e a inclusão é entendida como uma oportunidade de transformação social, construindo um sentimento de pertencimento para todos.

O cuidado se expande para as relações estabelecidas em equipe, nos momentos de trocas e de escuta de professores, auxiliares, profissionais servidores e terceirizados. As ocasiões que visam reunir os profissionais para ouvir reflexões, dúvidas, questionamentos e sugestões são constantes e prezam pelo cumprimento de regras de convívio e compartilhamento, no que refere a escolha das turmas por professores e auxiliares e a reorganização dos conselhos de turmas e das reuniões de responsáveis, etc (Creche FioCruz, 2024, p.67). A política que cerca as relações de trabalho prioriza o estabelecimento da ética, da colaboração, da parceria e da qualificação profissional, o que reflete a democratização como fonte de saber e de conquista.

Com isso, a instituição também se destaca por promover a interlocução entre diversas redes de saberes próprias de instâncias de poderes público e privado da sociedade, como bem descreve o documento da instituição (Creche FioCruz, 2024): a Diretoria de Recursos Humanos (Direh), sendo esta basilar à estrutura organizacional da Creche, por se tratar de um benefício que permite que os filhos dos servidores tenham acesso à etapa da educação infantil; a Associação dos Servidores da Fundação Oswaldo Cruz (Asfoc), responsável pela área sindical; o Conselho Consultivo de Pais, para levar aos responsáveis momentos de colaboração com o desempenho da Creche; A representação de trabalhadores da Creche e a colaboração para pesquisas no campo das infâncias a partir da participação no Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil.

A Creche Fiocruz convida a enxergar a educação infantil como um ato de cuidado, um espaço de construção coletiva, pesquisa-ação e transformação social. Trata-se de uma narrativa rica em experiências, conquistas e reflexões que demonstra como, ao valorizar o cotidiano e garantir a inclusão, podemos traçar um caminho rumo a um futuro mais justo e humano para nossas crianças. É um documento que nutre a confiança na capacidade da educação de transformar o mundo, começando pelo carinho e atenção dedicados a cada criança, pela diversidade e pela justiça social e epistêmica.

2.3 O território

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (Barros, 2015, p. 124)

Bispo (2023) já afirmava que o quintal representa o elemento mais essencial de uma casa de quilombo, é o local onde a vida vibrante se manifesta, a memória é nutrida e a liberdade se estabelece. Neste texto, me referirei ao quintal como território, reconhecendo-o como um espaço sagrado de cruzamentos entre corpo, terra e ancestralidade. O território quintal é portador de saberes que nos alcançam através dos pés descalços, pelo aroma da terra úmida, pelo movimento habitual que se transforma em ritual. É um solo de resistência, cultivo e reexistência.

Na Creche FioCruz, os espaços recebem grande destaque. Juntamente a ações pedagógicas, o espaço ganha territorialidade na medida em que pode proporcionar vivências naturais, curiosidade, movimento e interação. A disposição das estruturas do quintal, bem como suas materialidades reflete o compromisso de unir vida e educação. Ao rememorar as formas de organização do espaço em espaços educativos tradicionais, é inevitável perceber as diferenças que se fincam entre estes espaços e os espaços da Creche FioCruz. A educação tradicional prevê espaços disciplinados e disciplinares, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo.” (Foucault, 2014, p. 140). Já na Creche, o espaço é visto como identidade, fonte de interação com o meio e com as pessoas e local de acolhimento, liberdade e segurança. A proposta da agroecologia está presente em todo o espaço, o que demonstra o compromisso com a identidade compartilhante.

Figura 28 - Janela da casa de bonecas



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 29 - Janela da casa de bonecas



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Ao estudar e conversar sobre as formas de organização do espaço no campo, fica evidente que a organização do ambiente temporal e espacial é direcionada para os interesses genuínos do grupo de crianças. É possível notar como elas brincam, quais brincadeiras preferem, quais atividades as atraem mais, os lugares que mais gostam de estar e a forma como se comunicam a partir da disposição dos espaços e de suas materialidades. A proposta central da organização do espaço é estruturar as atividades de modo que as crianças se envolvam ativamente, tornando-se agentes de experiência e aprendizagem, além de favorecer ricas interações sociais. Nas duas unidades, tanto a do Manguinhos, quanto o Instituto Fernandes Figueira, a disposição do espaço é planejada para estimular as crianças à criatividade, pois há a crença de que as crianças devem se desenvolver dentro de seu próprio universo.

Ao discorrer sobre as relações que as crianças criam com os lugares nos quais convivem, reforçamos a existência do vínculo como elemento chave para determinar a qualidade das relações que ali se desenvolvem. A criança não está apenas presente em sua casa, rua, parque, creche, escola, ela está envolta por pessoas e saberes que simbolizam e descrevem aquele lugar. A infância é tempo de simbolizar tudo aquilo que a criança conhece, reconhece e se identifica. Por isso, trago à luz desta discussão a questão da territorialidade para ressaltar o poder exercido

por trás da ocupação das crianças em determinado local de vivência e convivência. De acordo com Milton Santos (1996), a territorialidade é associada à prática social em determinado espaço de vivência, definindo o território como um espaço de vivência, no qual é dotado de significados, identidade e relações de poder.

Com base em reflexões de Lopes e Costa (2017), à Geografia da Infância atribui-se “ler” a infância através do espaço geográfico e de suas expressões, tais como a paisagem, o território, os lugares, as redes, entre outros. É também o reconhecimento de que as crianças apresentam seus protagonismos geográficos, na interface dos mundos infantis e mundos adultos. É a partir da ótica da Geografia da Infância, que aos espaços que as crianças se apropriam, vivenciam e reinterpretam em suas atividades diárias é dado a alcunha de território infantil. Esse conceito está ligado às vivências infantis, nas quais, por meio de seus corpos, brincadeiras, interações e deslocamentos, elas transformam e conferem novos sentidos aos locais onde habitam e circulam. O território infantil é caracterizado por subjetividades, emoções e pela relação única que as crianças estabelecem com o espaço, reconhecendo-as como agentes sociais e geográficos. Porém, a pluralidade dos contextos presente nas infâncias brasileiras deve ser considerada nas espacialidades que compõem os lugares pois, “além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura.” (Sarmiento e Pinto, 1997, p.22)

O conceito de território é entendido como um espaço que é apropriado e vivenciado pelas pessoas, que o ressignificam através de suas práticas diárias e interações. No caso das crianças, esse território transcende o mero espaço físico; ele se torna também um local carregado de simbolismo e afeto, que se constrói por meio das brincadeiras, das relações sociais e das vivências pessoais. As crianças transformam os espaços que habitam em territórios infantis, imersos em significados únicos e marcados pela criatividade e pela interação com o seu entorno.

Uma das questões que surgiram ao investigar esse território evidenciou meu questionamento acerca do que fazia da Creche um território próprio. Tendo em vista que participa de uma instituição grandiosa como a FioCruz, as associações são comuns, mas, por se tratar de uma instituição comprometida com a educação infantil, demonstra um grau de identidade muito forte e potente. Essa perspectiva enfatiza que o território não é uma entidade fixa, mas sim um elemento dinâmico, sempre em processo de construção, moldado pelas ações e relações diárias, conforme evidenciado no seguinte trecho da entrevista:

“Aqui nós trabalhamos a questão dos territórios a partir de Milton Santos e Jader Janer, principalmente, pensando em entender o território da criança como sujeito e territórios

da infância. Quando trabalhamos o território da infância, buscamos entender que estamos educando e cuidando de pessoas de pouca idade, que precisam de adultos de referência que os eduquem e cuidem dentro de um espaço coletivo de cuidado. Por isso, sabemos que temos que brincar, entender, compreender o território da infância e os territórios infantis. Ao brincar de roda, pegar nas mãos, fazer um buraco na terra, plantar um milho, plantar um manjeriço, um alecrim, uma lavanda, uma hortelã, um louro...estamos trazendo os ciclos de plantio com as crianças, os espaços, os lugares, a origem cultural e geográfica das plantas, alimentos, animais, conjuntamente com valores culturais que descoloniza saberes eurocêntricos sobre natureza, agricultura, fauna e flora.” (Entrevista com Yvone Costa de Souza, 2025).

Trazer o conceito de território à esta pesquisa demanda reconhecer que o universo infantil vai além das fronteiras tradicionais, como a casa ou a escola, abrangendo também locais públicos, ruas, praças e qualquer cenário onde a criança possa experienciar e deixar sua marca. Essa perspectiva está intimamente ligada à compreensão de que a infância desempenha um papel ativo na formação de seus próprios territórios, que refletirão tanto as condições sociais quanto a liberdade criativa típica dessa fase da vida. Por isso, a análise das múltiplas territorialidades apresentada é fundamental para compreender a forma única como as crianças interagem com o espaço, criando suas próprias territorializações – espaços que elas se apropriam para brincar, sonhar e viver.

A FioCruz trata-se de uma instituição de pesquisa que, apesar de cercada pela cidade e pelas conflagrações locais, tem seu espaço delimitado e determinado a diversos meios de garantir segurança. Trata-se de um território complexo que, ao ter sua complexidade retratada nas falas da gestora, fica evidente que as tensões que marcam o cotidiano da instituição são atravessadas por disparidades sociais e pela coexistência entre realidades distintas. Outra questão que surge, em meio a nossa entrevista é de como a Creche se comunica com o território “FioCruz” e com o território “Manguinhos”, tendo em vista a violência no entorno, a discrepância na segurança, na ambientação e na cultura:

“Diferentemente das creches comuns nos bairros do Rio de Janeiro, atendemos a filhos e filhas de servidores e servidoras da FioCruz, que vêm de diversos lugares da cidade. Ao mesmo tempo em que temos residentes de bairros que possuem o metro quadrado mais caro do Rio de Janeiro, fazemos parte de um território circundado pelas comunidades de Manguinhos. Aqui, é possível perceber encontros entre crianças filhas de servidores ocupantes de cargos de presidência e crianças filhas de servidores ocupantes do cargo mais simples do quadro de servidores. Não há de se negar que há conflagrações em decorrência das disparidades locais, mas é uma questão que assola todo o município, estado e país. A todo momento, somos

conflagrados pela violência. As crianças estão brincando no quintal e, ao começar um tiroteio ao redor, elas já entendem que neste momento não podem resistir ao entrar na sala. Apesar de traumático, se não falarmos sobre isso com as crianças, se torna uma negação a concretude. Procuramos trabalhar em consonância aos caminhos que buscam se conectar com Manguinhos como um todo.” (Entrevista com Yvone Costa de Souza, 2025).

A realidade exposta por Yvone ressalta que a Creche FioCruz é um espaço de interações complexas, imerso em desigualdades históricas e nas contradições urbanas que caracterizam o Rio de Janeiro. A convivência diária entre pessoas de diferentes contextos demonstra que a instituição vai além de um local de aprendizado, funcionando como um microcosmos das tensões e oportunidades da cidade. Nesse cenário, a creche enfrenta o desafio de formular práticas que respeitem as diferenças sem criar hierarquias, estabelecendo condições para que a infância seja experienciada com dignidade, sem ignorar as realidades que impactam as famílias.

Quando Yvone indica que os tiros ao redor interrompem as brincadeiras das crianças, ela destaca uma dimensão da infância frequentemente negligenciada pelos discursos convencionais sobre a Educação Infantil. A violência urbana não é simplesmente um aspecto externo, mas sim um elemento que influencia sentimentos, rotinas, percepções e modos de viver. Ao reconhecer essa realidade, a Creche adota uma postura ética: em vez de proteger as crianças por meio da negação, promove um trabalho coletivo, diálogo, escuta e criação de estratégias que reforçam o senso de pertencimento e cuidado mútuo. Este é um compromisso que transcende as atividades pedagógicas e se insere na responsabilidade social da instituição como parte de Manguinhos.

Esse movimento de abraçar a complexidade do território e, ao mesmo tempo, buscar formas de conexão com ele, revela a força de uma prática educativa que se reconhece dentro de um contexto mais amplo. Ao operar “em sintonia com as iniciativas que visam se conectar com Manguinhos como um todo”, a Creche reafirma uma visão de educação comprometida com um projeto de comunidade expandida, onde profissionais, crianças e famílias são convidados a entender que a realidade urbana, com seus desafios e potenciais, é parte essencial da vida e dos relacionamentos. Assim, considerar a relação entre crianças e natureza em um ambiente marcado por desigualdades e violência não significa romantizar o cotidiano, mas reconhecer que a criação de laços ecológicos e afetivos ocorre também na resistência, no cuidado e na elaboração de gestos que reforçam o direito de todas as infâncias a existirem livremente.

Neste contexto repleto de contrastes e interações, as vivências diárias das crianças mostram como o espaço da FioCruz se torna gradualmente um lugar relevante em suas jornadas

emocionais e criativas. Apesar das tensões presentes no ambiente ao redor, a Creche investe em experiências que ampliam a visão das crianças sobre o local onde aprendem e convivem, possibilitando que elas vejam o campus não apenas como um cenário, mas como uma parte integrante de suas vidas. Essas iniciativas evidenciam que o relacionamento com o território vai além de simplesmente reconhecê-lo como um espaço físico; envolve um sentimento de pertencimento, a curiosidade e a segurança para explorar, criar narrativas e identificar as paisagens e pessoas que fazem parte de seu cotidiano.

Ao promover experiências que conectam as crianças ao campus, a Creche fortalece a construção de um laço emocional com o ambiente, proporcionando maneiras para que o território seja uma vivência pautada pela descoberta, pela imaginação e pela convivência, ao invés de ser visto através do medo. Dessa forma, passeios, caminhadas e explorações se transformam em práticas pedagógicas significativas, permitindo que as crianças metamorfoseiem o espaço institucional em um lugar que ressoe com suas identidades.

Nesse contexto, o passeio realizado através do trem turístico representa não apenas uma atividade de lazer; ele simboliza a chance de redefinir a percepção do território, criando novas camadas de pertencimento e reconhecimento. Em seguida, compartilho um trecho do meu diário de campo que documenta a experiência do passeio que fizemos com as turmas do Pré-Escolar por todo o campus da FioCruz, utilizando o trem turístico como meio de transporte: “O trem começou sua jornada com uma movimentação lenta, enquanto as crianças olhavam com curiosidade para fora das janelas, onde um vasto campo verde se apresentava. As altas árvores se moviam suavemente com a brisa da manhã, e os raios de sol iluminavam o caminho de pedras. *“Parece uma floresta!”*, comentou Theo, enquanto Tabata adicionou: *“E o trem é um ser azul que passeia por aqui!”*. Entre risadas e gestos de apontar, o grupo permanecia atento, ouvindo os sons dos pássaros, o sussurro das folhas e o aroma da terra molhada que vinha de algum lugar ao longo da rota. A todo momento, passávamos por prédios que eram reconhecidos pelas crianças como local de trabalho de seus pais: *“Olha, meu pai trabalha ali!”* *“O meu também.”* *“Olha, minha mãe. Oi mãe!”* Acenavam e buscavam reconhecer seus pais passando pelo campus ou trabalhando nas alocações. *“A nossa Creche ali!”*, alertou uma professora, que fez com que as crianças voltassem sua atenção para o momento de passar pela fachada e pelo entorno da creche. *“As nossas mochilas ali! Consigo ver as mochilas daqui! Está longe, mas consigo ver as mochilas e o banco de areia!”*, disse Lucas. O momento de pertencimento a uma das alocações da FioCruz tornou aquele momento especial e acolhedor, o que demonstrou que as crianças realmente se sentem parte do território da FioCruz.” (Diário de campo - 04/09/2025).

Figura 30 - Fachada da Creche



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 31 - Vista do passeio de trem



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 32 - Vista do passeio de trem



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Durante a viagem, uma das professoras fez uma observação sobre a variedade das árvores: *“Vejam, aquele tronco é diferente, tem uma casca mais espessa!”*. Cecília respondeu: *“Isso acontece porque ele é mais antigo, tem várias histórias para compartilhar”*. A conversa se desenrolou em torno das “histórias das árvores”, algumas inventadas, outras relacionadas às vivências que as crianças já tinham na creche, onde cuidavam de uma horta e acompanhavam os ciclos das plantas. Esse intercâmbio de ouvir e falar criava um clima de encanto e de pertencimento àquele espaço dinâmico. O caminho percorrido era repleto de agroecologia, onde o campus se destacou por contar com uma grande diversidade de hortas, canteiros, árvores e ações voltadas ao plantio e à colheita.

Diante dessa experiência, a Creche Fiocruz evidencia que não se distancia das contradições do ambiente em que está localizada, mas, ao contrário, reconhece tanto as potencialidades quanto os desafios que surgem dessa convivência entre realidades díspares. As palavras destacam a dedicação da instituição a uma educação que não se esquivava das tensões sociais, buscando abordá-las de maneira ética, dialógica e contextualizada. A atenção às crianças, a acolhida de experiências marcadas pela desigualdade e pela violência, e a tentativa de criar conexões entre a Fiocruz e a comunidade de Manguinhos, por meio de projetos de

extensão, visitas guiadas, participação de famílias que residem no território e ações educativas voltadas à saúde, agroecologia e cuidado coletivo, por exemplo, evidenciam uma abordagem pedagógica que compreende o território como uma parte essencial do processo educativo. Assim, a Creche reforça seu papel não apenas como um espaço de cuidado e aprendizado, mas também como um local de resistência, escuta ativa e dedicação à transformação social desde os primeiros anos de vida.

2.4 Entrevista semiestruturada

Ao adentrar nos primeiros caminhos de pesquisa na Creche FioCruz, me deparei com um chão semeado por histórias, que faz delas memória, leva força às narrativas como forma de potencializar a importância da experiência para a construção daquele local como um território, um espaço com cheiro de casa.

No olhar que buscava enxergar, detalhar o cotidiano, surgiu um desejo por trazer a esta pesquisa a rememoração das educadoras e educadores que ali pisam todos os dias. Entender a construção da Creche a partir das narrativas de quem sempre esteve ali pode contribuir muito mais do que apenas investigar a partir de escrituras e acervos. Escutar o outro, nesse cenário, implica igualmente perceber o que surge dos silêncios, das interrupções, das metáforas e das imagens que transportam universos. A história, desse modo, transforma-se em um instrumento de construção conjunta, um ambiente onde as vivências se tornam compreensíveis, desenvolvidas e compartilhadas. É nesse processo de retorno e reinterpretação que as pessoas se entendem e se identificam, e onde a investigação se revela ao imprevisto, ao afetivo e ao humano presentes em cada discurso.

A memória, ao ser convidada para se expressar através da narrativa, permite que passado e presente se vinculem, na medida em que o agora reflete esforços, conflitos e desejos passados. Conforme Freire (2013, p. 80), os homens, partindo de sua condição como ser histórico os permite que se identifiquem como seres mais além de si mesmos:

como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.

Se atentar, nesta pesquisa, às memórias e narrativas se trata de um movimento de busca por visitar as percepções do sujeito acerca dos processos que o levaram até ali, processos estes que, por contar com as mãos de todos ali para a construção da instituição, são sempre construídos por histórias e memórias. Esse horizonte aponta para uma concepção de educação, formação e pesquisa que valoriza a individualidade e reconhece que as atividades dos

educadores estão profundamente ligadas a contextos e narrativas pessoais, e não apenas ao instante em que os docentes se deparam com as teorias educacionais nas instituições formativas. Certamente, os momentos de conversa com a equipe abordaram questões oficiais de construção do espaço, perfil institucional, perfil social das crianças e responsáveis, percursos de legalização, entre outros. Mas, minha preocupação foi propor uma conversa que acolhesse suas narrativas mais sensíveis e memorialísticas.

A percepção de que os educadores se desenvolvem em diferentes contextos e períodos fundamenta a importância de estabelecer um espaço de conversa com essas pessoas, de tal maneira que, por meio da linguagem, seja possível restabelecer a conexão que se perde quando os seres humanos se tornam apenas reprodutores e consumidores, para que voltem a ocupar o papel de autores de suas próprias histórias. Ao contar narrativas, as pessoas se afastam do lugar da experiência, das comunicações imediatas, e recuperam a habilidade de compartilhar vivências. Assim, a narrativa se liga à memória, proporcionando a chance de deixar marcas. Para Freire (1996, p.16), a capacidade do ser de agir criticamente na sua realidade, ter consciência e responsabilidade diante das decisões é o que torna o indivíduo um ser ético, “é por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” Trazer para o texto as histórias das profissionais da educação infantil é, primeiramente, entender essas narrativas em sua totalidade, em sua condição humana e nas relações entre elas, no diálogo, e reconhecer que o significado não é pré-estabelecido, mas que é elaborado no contexto das entrevistas através da linguagem.

Um período e um ambiente estabelecidos para a fala e a escuta. Abandonar a rotina para compartilhar com alguém suas memórias. Em um mundo que se movimenta a uma velocidade crescente, onde o individualismo e a lógica mercantil toma conta de nossos dias, se abrir para ouvir e se abrir para narrar causa estranheza. E mais, falar sobre Natureza e suas relações com o ser humano e com a criança nos causa imediatamente uma menção a ambientalismo, preservação e exploração pois, “fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade.” (Krenak, 2020, p.46), mas os momentos de conversa revelavam uma nova realidade repleta de cores, aromas, sons, afetos e sentimentos, começava a ganhar forma, uma vivência que não poderia ser vivenciada sem causar impacto.

2.5 O lugar da ética nas investigações

Muitos caminhos me trouxeram até o lugar de educadora para infâncias e pesquisadora. Ainda que fosse desafiadora a missão de atuar como professora na maior parte dos meus dias e, enquanto isso, ocupar o lugar de pesquisadora, meu anseio por ir em busca dos encontros possíveis com territórios infantis me recordou a ambição pela transformação através da palavra e da ação, simultaneamente indissociáveis.

Ao longo da minha jornada para me tornar educadora e pesquisadora, diversas indagações me atravessaram de maneira constante: como ouvir as crianças em sua totalidade de modo genuíno? Quais expressões recebem reconhecimento nos âmbitos educacionais e acadêmicos, e quais permanecem em silêncio? A escuta, conforme nos ensina Freire (1974), não é apenas um ato de ouvir; é um ato político que demanda abertura, humildade e um comprometimento autêntico com o outro, principalmente quando esse outro aborda temas que interessam a questão das infâncias, que historicamente cabe a contextos nos quais espaço para expressar sua voz e pensamentos tende a ser limitado à anuência do adulto. Malaguzzi (2016) nos instigou a perceber que as crianças podem se expressar de formas diversas, através das diversas linguagens que as habitam. Com isso, compreendemos que a pesquisa em território infantil exige olhar, escuta e acolhimento, não devendo estar dissociada de posicionamentos éticos e políticos pois demanda cuidado, atenção e sensibilidade para reconhecer e validar a potência de sua expressividade.

Aqui, a escuta e a observação são entendidas como aspectos essenciais para uma educação que busca compreender as infâncias como local de liberdade. Ao enxergar a criança como agente epistemológico, reafirmo que validar as vozes das crianças é também uma prática ética que, a partir da manifestação das ações de presença, cuidado e resistência, favorece à crítica do pensamento colonial e a uniformidade do conhecimento, que persiste em ocupar muitos espaços de educação infantil. Esta escrita resulta de incômodos acerca da questão ética para e com a primeira infância em conversa com as crianças e tem a intenção de destacar o que seus olhares, perspectivas e ações revelam sobre a busca pela liberdade de expressar-se no espaço por elas ocupado a partir da dimensão da escuta como eixo ético, político e receptivo nas pesquisas envolvendo crianças pequenas.

Me colocar enquanto educadora e pesquisadora me trouxe a sensação de estar, novamente, ocupando o lugar de aprendiz, na qual se movimenta em busca de encontros para integrar a sua trajetória. E foi a partir dessa postura de troca, que me apresentei à Creche FioCruz.

De início, busquei por creches localizadas no município de Nilópolis mas, foi difícil encontrar creches que adotavam esta perspectiva, seja por estarem alocadas em espaços pequenos, predominantemente fechados ou de difícil acesso ou por compreender que os projetos da rede de ensino ainda persistem em adotar perspectivas tradicionalistas no que diz respeito à questão ambiental para a educação infantil.

Logo após, busquei por creches localizadas no Município do Rio de Janeiro e, apenas 3 creches demonstraram adotar esta perspectiva como norteadora das práticas em seu cotidiano. Porém, a comunicação com a Secretaria de Educação e os percursos para conseguir assentimento para pesquisa nas unidades e na secretaria demonstraram a dificuldade em realizar pesquisas nos Espaços de Desenvolvimento Infantil da rede de ensino, tendo em vista os impasses encontrados no caminho para contatar a secretaria e às unidades, desde a divulgação desatualizada dos endereços de contato, até às variáveis respostas da Secretaria de Educação quando demonstrei interesse em realizar a pesquisa em uma das unidades da rede.

Foi quando me recordei do Centro de Educação Infantil da Fundação Oswaldo Cruz e de sua relevância enquanto campo de pesquisa e formação de professores e pesquisadores mas, principalmente, por articular educação, saúde e comunidade a partir de uma proposta pedagógica pautada nos princípios da agroecologia, ao mesmo tempo em que busca voltar-se para propor uma pedagogia do Bem Viver que, segundo Acosta (2016, p. 36), inspirado em práticas comunitárias dos Andes e da Amazônia é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza.

Sendo assim, meu primeiro movimento foi entrar em contato com a unidade e apresentar, previamente, meu projeto de pesquisa e elaborar uma carta de apresentação e convidar a equipe diretiva para um encontro, uma conversa que pudesse dar início a construção de um vínculo entre nós. Após agendamento, pude encontrá-las e compartilhar meus percursos de pesquisa e, dividir as motivações e caminhos que me trouxeram a este estudo e que me levaram até o campo de pesquisa, justificando meus desejos e expectativas em realizar a pesquisa numa turma composta por crianças. Porém, diante dos percalços e das limitações institucionais que impossibilitaram a escuta direta das crianças em um período longo, foi decidido por uma reorganização metodológica que mantém os objetivos da pesquisa. A organização conduz o foco para a análise do Projeto Político Pedagógico da Creche FioCruz como documento que demonstra as concepções e intencionalidades relacionadas à educação infantil e à proposta Agroecológica, que será compreendida de forma conjunta a 7 dias de pesquisa de campo com as crianças.

Ademais, após aprovação da Plataforma Brasil³ e assinatura do Termo de Anuência Institucional⁴, adentrei em um território desconhecido pela primeira vez, agora ocupando um lugar de pesquisadora, pôde me levar a revisitar o medo e a insegurança, quase iguais aos que senti em meu primeiro dia na Pré-Escola. Eu ansiava por respostas e almejava aceitação e pertencimento. Desde o momento em que cheguei, recebi uma recepção calorosa da equipe da Creche Fiocruz. Apesar de meu foco ser a relação entre as crianças e a natureza, logo percebi que não é possível separar as presenças e forças que estão no ambiente. A vida acontece em conjunto. Tudo se entrelaça, tudo se organiza. Portanto, a investigação não se restringiu apenas às crianças, tratou-se do espaço entre elas, das interações, dos sentimentos compartilhados, dos pequenos gestos que expressam o agir.

Minha presença na Creche sob a perspectiva de pesquisadora trouxe um novo jeito de estar lá. As conversas começaram a se espalhar pelos ambientes, como os corredores, os jardins, o refeitório e as salas. O assunto da pesquisa passou a circular entre nós, como uma leve brisa que desperta percepções adormecidas. Educadoras de outras salas vinham me relatar situações com as crianças: *“Giovanna, você precisava ver o que acontece aqui!”*, *“Levamos eles para o quintal... uma pena que você ainda não estava aqui.”* Essa vontade de compartilhar dizia muito: os olhares estavam se transformando, as percepções estavam se reconfigurando.

Nesse envolvimento emocional no campo das experiências, entendi ainda mais profundamente que pesquisar é cuidar. É “fomentar os encontros”, como afirmam Alvarez e Passos (2020). Não existe pesquisa genuína se não levar em conta aqueles que habitam o espaço: seus gestos, suas ausências, seus desejos e suas formas de existir. Pesquisar, neste solo em que estou, é mais do que reunir informações, é estar presente. E estar presente com as crianças requer sensibilidade. Como compartilhar a pesquisa com eles? Como ser uma presença ética para aqueles que, além das palavras, falam com o corpo, com os olhos, com o tempo que solicitam? Essas questões me atravessam, e continuo a carregá-las com a mesma ternura que sinto ao vê-los interagir com a vida.

Inicialmente, foi essencial submeter o projeto à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, seguindo as orientações da Plataforma Brasil, garantindo que todas as fases do trabalho fossem realizadas em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, responsável por regulamentar as investigações nas áreas de Ciências

³A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética através da Plataforma Brasil. O Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é a numeração gerada para identificar o protocolo de pesquisa que entra para apreciação ética no CEP (Comitê Ética e Pesquisa) - O CAAE da presente pesquisa é 89734525.0.3001.5248. O Parecer do CEP está disponível no Anexo 1.

⁴ Documento que autoriza, por parte da unidade, a realização da pesquisa. Está disponível no Anexo 2.

Humanas e Sociais. Esse procedimento formal não se limita a um requisito administrativo, mas representa um comprometimento com a dignidade das pessoas, instituições e comunidades envolvidas.

O tempo dedicado à pesquisa de campo foi de sete dias de observação na Creche Fiocruz. Esse tempo se deve, em grande parte, à demora do trâmite de aprovação ética junto à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que são etapas essenciais para a execução de estudos que envolvem organizações e pessoas ligadas às áreas da saúde e da educação infantil.

Embora o procedimento de submissão e revisão ética seja crucial para garantir a conformidade com os princípios éticos ao trabalhar com seres humanos, ele se estendeu além do esperado no plano inicial. Essa situação restringiu o tempo disponível para realizar o trabalho de campo e o cumprimento dos prazos institucionais do programa de pós-graduação.

Apesar do período reduzido de atuação presencial, a pesquisa preservou sua legitimidade tanto metodológica quanto teórica, já que concentrou-se na organização multi-metódica de pesquisa, utilizando análise qualitativa e interpretativa do Projeto Político-Pedagógico da Creche Fiocruz, da entrevista, além das práticas observadas, fundamentando-se em registros, documentos e reflexões geradas pela observação participativa e escuta atenta. Assim, a limitação de tempo não prejudicou os objetivos estabelecidos, mas, ao contrário, evidenciou a necessidade de uma análise aprofundada e crítica do material coletado.

Além disso, cada dia de coleta de dados em campo teve uma média de cinco horas. Esse período foi definido levando em conta tanto as particularidades da rotina da Creche Fiocruz quanto a necessidade de assegurar uma observação cuidadosa, ética e atenta ao cotidiano das crianças. O turno selecionado incluiu os momentos mais importantes do dia dos pequenos, como chegada, acolhimento, brincadeiras livres, alimentos, atividades pedagógicas e recreação ao ar livre, permitindo o acompanhamento de várias dimensões das interações entre as crianças, os educadores e os espaços externos da creche. Dessa forma, a duração diária foi adequada para captar a diversidade e a riqueza das experiências vividas, sem provocar interferências inadequadas na rotina da instituição.

O limite de cinco horas foi estabelecido para respeitar o ritmo das crianças e dos educadores, evitando estender a presença da pesquisadora a ponto de interferir na naturalidade das relações observadas. Essa escolha também está de acordo com as diretrizes éticas relacionadas à pesquisa com crianças, que indicam a importância de não deixar que elas sintam cansaço, desconforto ou interrupções no ambiente educacional.

Ao me aproximar da Creche Fiocruz, o objetivo principal foi estabelecer um diálogo respeitoso com a administração, reconhecendo o local como um espaço dinâmico, repleto de relações de cuidado, história, memória e pertencimento. Esse processo exigiu comunicação clara sobre os objetivos da pesquisa, sua importância tanto acadêmica quanto social, e, principalmente, uma escuta atenta às expectativas e preocupações da instituição sobre a disseminação do conhecimento gerado. Nesse contexto, a ética transcende o consentimento formal, englobando a construção de uma relação de confiança e corresponsabilidade com todos os envolvidos.

O trabalho de campo demandou pensar estratégias metodológicas e decisões éticas que guiaram cada etapa do processo de aproximação com a instituição e seus componentes. Realizar pesquisa com e sobre as crianças implica reconhecer que as conexões formadas, as conversas compartilhadas e até mesmo os momentos de silêncio possuem significados que não podem ser manipulados. Com isso, comprometemo-nos a garantir que toda escuta e observação fossem permeadas pela responsabilidade de manter a dignidade e a integridade das crianças e dos profissionais da Creche Fiocruz. Rocha, Buss-Simão e Lessa destacam para a importância de consolidar uma “Pedagogia da Infância”, comprometida com a escuta, diálogo e participação ativa das crianças, na medida em que compreendem a criança como sujeito concreto, pertencente a contextos sociais e culturais. As autoras enfatizam ainda que “a formação das crianças e as aprendizagens neste percurso são consequências das relações que elas estabelecem com a realidade social, no âmbito de uma infância determinada.” (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 35).

Estar em campo significou, portanto, não somente estar presente, mas partilhar presenças, reconhecer os ritmos das crianças e respeitar os limites de sua participação indireta na pesquisa. A ética, nesta pesquisa, se manifesta através do compromisso de ouvir, acolher, participar ativamente dos percursos de campo e devolver a pesquisa à instituição, não como uma entrega unilateral de resultados, mas como um processo dialógico, onde os resultados se transformam em ferramentas para uma reflexão conjunta, fator que reafirma que pesquisar também implica devolver algo ao território que nos acolhe, fortalecendo as conexões entre universidade, comunidade e Creche.

Por fim, aceitar os caminhos éticos ao ingressar em campo significou reconhecer a vulnerabilidade que me acompanhou ao chegar como pesquisadora em um novo ambiente, e, ao mesmo tempo, deixar que essa vivência me moldasse. Aqui, ética não se limita a uma norma; é uma prática viva, caracterizada por humildade, cuidado e disposição para ser impactada pelos encontros. Esse movimento reafirma que pesquisar em contextos de educação infantil e

natureza é, acima de tudo, um exercício de responsabilidade compartilhada, na busca por caminhos de liberdade e bem-estar.

CAPÍTULO II

“QUEM ESTEVE AQUI ANTES DE NÓS?”

3 CAPÍTULO II: “Quem esteve aqui antes de nós?”

RESUMO

O capítulo faz uma análise cuidadosa do Projeto Político-Pedagógico da Creche Fiocruz, mostrando como sua proposta, baseada na agroecologia, na democracia participativa e na valorização das infâncias, orienta as práticas educativas voltadas para o desenvolvimento integral das crianças. O texto apresenta o Projeto Político Pedagógico como um documento vivo, que é construído de forma coletiva e guiado por princípios éticos, estéticos e políticos que unem cuidado, educação e participação social. Também destaca a ideia de que a criança é um sujeito de direitos, com potencialidades, protagonistas e participantes ativas de suas próprias experiências, além de reforçar a importância do território de Manguinhos na elaboração das ações pedagógicas. A disposição dos ambientes, a existência e manutenção da horta, a prática da compostagem, os espaços ao ar livre e as experiências sensoriais são vistos como manifestações tangíveis de uma pedagogia biofílica que valoriza a natureza como parte essencial da formação humana. O capítulo também sublinha a relevância da formação contínua para os profissionais, da gestão participativa e da comunicação com as famílias, ressaltando a interdependência entre ciência, educação e comprometimento social. Assim, o Projeto Político Pedagógico concretiza uma proposta educacional que desafia visões assistencialistas e tradicionalistas acerca do compromisso das Creches com as infâncias do Brasil, afirmando a Educação Infantil como um espaço para emancipação, pertencimento e construção de um pensamento ecológico crítico desde os primeiros anos de vida, articulando compromisso, ética e cuidado, evidenciando que a combinação entre agroecologia, engajamento e responsabilidade pode partir de práticas educativas alinhadas à promoção da vida, da justiça, social e da liberdade.

Palavras-chave: Creche Fiocruz; projeto político pedagógico; território.

Introdução

Nascer e viver em aldeia me fez entender que a resistência precisa começar dentro de cada um de nós, buscando manter vivas as memórias coletivas e pessoais de saberes que nos orientam na caminhada e no compromisso de lutar, junto com uma coletividade, por direitos e formas de seguirmos sendo continuidade. (Kambebe, 2020, p.17)

Estar com os pequenos tem sido, para mim, um contínuo exercício de percepção tanto das relações corpo-território, quanto das relações corpo-natureza. Em cada interação com as crianças que ali convivem, o anseio por investigar as relações políticas que são tecidas a partir do olhar para a corporeidade infantil se intensificou: ali, na autenticidade e presença vibrante das suas infâncias, consegui perceber com mais clareza o quão distantes nos encontramos da nossa essência natural. Um afastamento tão profundo que, por vezes, sequer percebemos que somos parte dela, terra, água, ar, pele. Essa desconexão nos priva de algo fundamental: a liberdade de vivenciar o mundo por meio de todos os nossos sentidos; de brincar com o corpo todo; de observar sem pressa; de se permitir ser afetado e afetar. Para além da liberdade de poder explorar seus sentidos, também persistem os conflitos que envolvem compreender os muros da creche como impeditivos de explorar completamente os espaços, ao mesmo tempo que devo compreendê-los como necessários à integridade e segurança de nossos corpos.

No cotidiano da pesquisa, essa percepção tem se desdobrado em várias direções. As crianças utilizam seus corpos para explorar: se jogam, tocam, escalam, sentem com os pés, as mãos e o rosto. Elas não separam o pensar do brincar, nem a emoção da ação. Como nos instigam Santos, Guimarães e Arenhart (2019), nas experiências com as crianças, o corpo é tanto brinquedo quanto objeto de pesquisa: “se experimenta, se pesquisa, se desafia, canta, dramatiza, narra, dança, fantasia” (p. 509). Tudo isso está presente no gesto sutil que escapa, no movimento percebido antes mesmo de ser nomeado.

Figura 33 Crianças tocam o solo



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Entretanto, ainda enfrentamos as consequências de uma lógica que insiste em dividir. Separar mente e corpo, cultura e natureza, razão e sentimento, palavra e ação, daí a necessidade de sintetizar o orgânico, de chamar todas as vidas de matéria-prima (Bispo, 2023, p. 30). A educação, historicamente influenciada por essas dicotomias, tende a valorizar o que é considerado “mental”, tratando o corpo como um empecilho, algo que deve ser contido e controlado. E é exatamente nesse ponto que se encontra um dos maiores desafios éticos e políticos da nossa época: como reconhecer ao corpo seu lugar de conhecimento? Como recordar, junto às crianças, que pensar é também sentir, que pesquisar é dançar, que aprender é, antes de tudo, viver com presença?

Bispo (2023, p. 30), nos alertava para questionar a utilização da palavra *humanismo* ao pensar em democracia e justiça ambiental, na medida em que descreve o “*humanismo* como uma palavra companheira da palavra *desenvolvimento*, cuja ideia é tratar os seres humanos como seres que querem ser criadores, e não criaturas da natureza, que querem superar a natureza.” É nesse espaço, entre o quintal, os barrancos e as peles sujas de terra, que tenho me questionado: o que um corpo que brinca em liberdade pode realizar? O que pode uma educação que vê as crianças como natureza em movimento? Ora, pensar uma educação que pretenda

envolver ao invés de desenvolver demanda estar aberto para movimentos que questionem as funções que são atribuídas ao corpo, à natureza, aos espaços e à liberdade.

Nos momentos iniciais que passei na Creche Fiocruz, percebo com clareza o quanto a divisão entre corpo e mente pode se manifestar, frequentemente de maneira sutil, em atividades com as crianças. Conforme mencionado por Martins (2017) ao analisar o conceito de imaginação em Spinoza, temos a tendência de imaginar que o que é uno se apresenta como se fosse múltiplo. Assim, passamos a ver mente e corpo como duas entidades distintas, parecendo ser um corpo visível e outro intangível. Essa separação é profundamente arraigada e se revela nas pequenas ações cotidianas, nas maneiras como os corpos são vistos, tocados, contidos e, em muitas ocasiões, silenciados. Mas, a manifestação dessa divisão ocorre, antes, no imaginário do educador que vem do chão de instituições que persistem em propor essa divisão através da lógica colonial que se instala em grande parte dos espaços de vivências infantis. Reconhecer o corpo como repertório ético, político e poético demanda contrariar modelos únicos de pensamento e de prática na educação e caminha para construir pedagogias contracoloniais.

Na minha experiência como educadora-pesquisadora, observo o quanto a liberdade de movimento das crianças ainda não é reconhecida em sua totalidade. Há muitos momentos em que, na ausência de atividades dirigidas pelos adultos, a relação que estes estabelecem com os corpos das crianças é uma relação de tutela. Essa forma de cuidado não deve ser confundida com a educação, pois contém vestígios de um controle moldado por paradigmas hegemônicos, onde proteger implica em restringir: “não pode subir”, “vai se machucar”, “vai se sujar”, “assim vai adoecer”. Trata-se de um cuidado que desconfia do corpo e, conseqüentemente, desconfia da infância.

Figura 34 - Crianças plantam semente de caju



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 35 - Crianças plantam semente de caju



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Esse raciocínio separa os atos de cuidar e educar, como assinala Guimarães (2011, 2023), e reforça a visão de que educar se restringe unicamente ao desenvolvimento da mente, que envolve ensinar cores, números, letras, nomear objetos e utilizar o calendário para organizar o tempo. Dentro dessa visão desenvolvimentista, o conhecimento é visto como fragmentado, e as aprendizagens são esperadas, controladas e dirigidas. Por outro lado, o cuidado torna-se uma prática dirigida à higiene, alimentação e sono, desprovida de relação, escuta e afeto em sua forma mais profunda.

Recordo, com desconforto, de reuniões pedagógicas em diversos contextos institucionais nas quais ouvi afirmativas como: “não dá para ficar lá fora à toa” ou “é necessário levar uma atividade pro quintal”. Essas declarações revelam uma visão de que o quintal, o pátio e o espaço aberto não são vistos como locais de aprendizagem e que a presença ali com as crianças não seria, de fato, “trabalho pedagógico”. Mas o que é pedagogia, se não estar presente? Estar atento? Acompanhar processos, movimentos, gestos e criações?

Em muitos casos, o olhar dos adultos se limita a observar, uma observação que se sobrepõe ao acompanhamento. A presença dos adultos nem sempre se traduz em uma relação efetiva. Vejo poucos educadores que realmente brincam, que registram, que se envolvem com

o momento do quintal como um tempo valioso na prática pedagógica. Existem, sim, interações entre os adultos e trocas, mas muitas vezes essa presença está mais voltada à prevenção de acidentes e à atividade dirigidas à esquematização corporal do que à escuta das crianças.

A partir da Pedagogia do Cuidado, conforme proposto por Guimarães (2023), é viável considerar diferentes maneiras de interagir com os bebês. Trata-se de uma abordagem pedagógica que se baseia na atenção, na escuta atenta dos corpos em movimento e nas ações indiretas do educador, que organiza os ambientes como convites para a vivência. Estar atento não significa prever o que vai ocorrer. É um ato de confiança. É acompanhar com presença. É abrir-se a surpresas. Como mencionam Guimarães, Arenhart e Santos (2019), essa maneira de observar o outro é, por si só, um gesto de cuidado, pois promove segurança nos vínculos, valida as crianças em sua individualidade e permite que as relações se formem de maneira mais autêntica, livre e ética.

Em um dos dias observados, o pátio se transformou em um cenário de investigação em grupo. A seguir, relato a partir dos meus escritos no diário de campo as observações deste dia:

Assim que foram liberadas para o espaço externo, as crianças se dispersaram sem um plano prévio: um grupo correu para a caixa de areia, outro se acomodou no gramado e um terceiro decidiu explorar os barrancos cobertos de grama próximos ao pátio. A caixa de areia não era simples um local de “brincadeiras”: lá, pequenos utensílios (pás, baldes, copos) e elementos da natureza, como gravetos, cascas secas, sementes, serviam como instrumentos de exploração. Gael entulhava pedaços de graveto com areia, sussurrando: *“Aqui é um túnel para a formiga que está indo trabalhar.”* Calebe, reunindo concentração, construía um “muro” com areia molhada, adicionando folhas para o “telhado”. No gramado, outros testavam correr, deitar e observar o céu pelas copas das árvores; Richard rolou pela ladeira e riu alto, criando regras para saltos e repasses. Nos barrancos, a exploração se configurou como uma mini-expedição: mãos pequenas cavavam, rearranjavam raízes soltas e checavam a firmeza do solo, comentando entre si sobre como *“a terra nos sustenta”*, *“aqui é mais escorregadio, precisamos colocar uma pedra”* ou *“vamos pegar as caixas de papelão para escorregar.”*

Figura 36 - Brincadeira de escorregar no barranco com papelão



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

As educadoras adotaram uma abordagem de presença atenta: arrumaram o espaço do banco de areia com alguns objetos que incentivavam a brincadeira, como pás, potes, tampas e permaneceram por perto, observando e fazendo intervenções sutis, trouxeram água quando a areia estava muito seca, lembraram de organizar turnos para uma pá disputada. Em quase todos os momentos, houve negociação, cooperação e pequenos conflitos que eram resolvidos pelo grupo ou com a mínima mediação dos adultos. As experiências sensoriais (tocar, cheirar, ouvir o som da areia, sentir a inclinação do barranco sob os pés) se entrelaçavam com as conversas das crianças; suas falas frequentemente emergiam como teorias temporárias sobre o mundo.” (Diário de campo - 02/09/2025).

Figura 37 - Criança brincando no banco de areia



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Ao analisarmos a interação com o universo natural, fica claro o aspecto biofílico envolvido na prática: a natureza desperta curiosidade, cuidado e uma sensação de responsabilidade, promovendo conhecimentos ecológicos básicos, como a textura e a função do solo, por exemplo. Por fim, sob uma ótica decolonial, essas utilizações variadas e criativas do espaço desafiam uma visão educacional tradicional e esterilizada do ambiente externo: as crianças desenvolvem suas próprias maneiras de usar o pátio, desafiando regras rígidas sobre os “lugares corretos” para brincar, e, dessa forma, recriam um espaço infantil que se mostra tanto resistente quanto inovador. A abordagem educativa observada, com atenção cuidadosa, intervenções sutis e disponibilização de materiais relevantes apoia esse processo contínuo de criação, fortalecendo laços seguros e uma educação que reconhece e promove a capacidade criativa dos corpos em relação ao ambiente natural.

Nesse percurso, os momentos passados no quintal, no pátio ou no chão adquirem uma nova profundidade. São períodos em que as crianças se conectam com o mundo de uma maneira expandida: tocam a terra, ouvem o vento, observam formigas, maravilham-se com as folhas. Estar presente com eles durante esses instantes requer de nós uma escuta diferente, uma escuta do corpo. É nesse ponto que surge uma nova perspectiva sobre o corpo: aquele que aprende,

sente, explora, que representa uma potência em vez de um obstáculo. Um corpo que também é parte da natureza e que, quando respeitado em sua totalidade, nos ensina a viver no mundo de maneira mais livre e vibrante. Horn (2022) trouxe as afirmações do médico belga Jean-Ovide Declory, diretor da escola L'Ermitage, instituição fundada em 1907, que pretendia propor uma alternativa contrária às instituições de ensino tradicionais da época, voltando seu foco ao protagonismo da criança e a integração com a vida, com o meio social e com o meio natural. Tais afirmações destacavam que “todos os espaços da cidade, com suas ferramentas, utensílios, práticas educam” (p.16). Aqui, o corpo não é apenas ferramenta de locomoção ou de integração numa lógica de autoconsciência, esquematização corporal ou manutenção, mas é lido como potência para conhecer a si mesmo e ao mundo, em suas culturas, grandezas e conflitos. Compreender o corpo a partir de sua potencialidade enquanto meio para se colocar no mundo demanda também refletir a corporeidade como meio para a territorialização da criança. Ribeiro, Fonseca (2013) ao descreverem o conceito de territorialização a partir da geografia das infâncias, nos alertam para olhar a relação da criança com seu território como um processo ativo e relacional, na medida em que a criança, ao viver em um território, faz dele fonte para produzir seu próprio território infantil. Os escritos de Santos (2008) ensinam que um evento singular, que ocorre em um momento específico da história, ao se manifestar em diferentes regiões, assume formas variadas, resultando em estilos de vida distintos, únicos e permeados por desigualdades. Inserir seu corpo num território vai além de posicioná-lo a experienciar aquele espaço, mas demanda reconhecer que ali, a criança irá ressignificar aquele espaço e aquela cultura, fazendo constantemente apropriações afetivas, críticas, simbólicas e políticas marcadas pelas pluralidades na construção da condição do ser.

Ao aceitarmos o corpo da criança a partir de sua subjetividade, capaz de gerar significados, emoções e saberes, reafirmamos que a vivência sensorial em pátios, quintais e solo natural não se resume a um simples acesso a um "lugar" fixo, mas sim à criação de um ambiente de inovação e resistência. É nesse entrelaçamento entre o corpo e o mundo que ocorre a construção do território infantil: um esforço constante de invenção, onde cada ação exploratória, cada contato com o chão e cada som trazido pelo vento transforma a paisagem em volta e, ao mesmo tempo, expande o universo interno da criança, afinal, “a primeira educação, que acontece com as crianças pequenas, se torna mais completa se for realizada próxima aos elementos da natureza. A natureza, e sua dinamicidade, desperta a curiosidade da criança, pois ela é variada, ritmada e poética.” (Horn, 2022, p.17)

Assim, a creche e seus ambientes tornam-se participantes fundamentais desse processo, exigindo dos educadores e pesquisadores não apenas que observem, mas que pratiquem uma

escuta empática, sintonizada com as vibrações dos corpos em pesquisa. Portanto, refletir sobre a educação infantil sob a perspectiva da biofilia e da contracolonialidade requer apoiar práticas pedagógicas que reconheçam e ampliem esses processos de construção do território corporal, uma vez que é na intersecção de experiências e espaços que se configura uma infância realmente livre e viva.

3.1 Políticas do corpo-infância

No dia a dia com os pequenos, percebo que os corpos infantis trazem marcas que vão além da esfera biológica ou do cuidado rotineiro. Esses corpos são moldados por histórias, memórias e forças políticas. Eles são racializados, territorializados e impactados por desigualdades históricas que influenciam a forma como são observados, controlados, monitorados e, frequentemente, silenciados. Ao buscar um diálogo com a corporeidade na educação infantil, proponho enfatizar o descolamento das ações cotidianas na instituição e focar no engajamento das crianças na vida social e na ocupação de seus territórios. No que contribui para esta reflexão, Rufino (2023, p. 15) afirma:

A educação como prática de liberdade demanda que o corpo assuma o protagonismo no processo educativo. E esta, em uma sociedade como a brasileira, em que há vigência de políticas de terror, violência, humilhação e regulação do corpo, é a principal batalha a ser dada. O corpo chão, montagem e montaria da educação, reivindica que a presença seja um constante exercício de confiar responsabilidade ao que nos atravessa.

A partir deste movimento, pretendo dar visibilidade a formas de participação a partir da junção entre corpo e mente, entendendo que, a partir do nosso corpo, ocupamos o mundo de forma relacional com outras pessoas, seres não humanos, coisas e lugares. Nesse sentido, realço a potência das ações sociais que entrelaçam a infância, o território e as relações estabelecidas com seus ocupantes, a procura de destacar contextos em que se estabelecem, com riqueza, relações, singularidades, diversidades, vivências, mobilidade e mudanças, partindo da atuação das crianças.

Rufino (2021, p. 23) nos alerta sobre um mundo cada vez mais afetado pela violência, onde "desde os corpos reduzidos à docilização" até "as subjetividades que são manipuladas em busca do sucesso, onde o desvio é a norma", perpetua-se uma lógica colonial que aprisiona tanto corpos quanto saberes. Essa longa herança colonial, como ele aponta, não sente vergonha em ignorar: normaliza a opressão, apaga as divergências e justifica as diferenças. Partir desta reflexão nos transporta a uma ação de olhar para a construção de um sistema que, historicamente, tende a levar a pedagogia e a docência a consentir o menosprezo aos corpos infantis.

É precisamente na infância, especialmente nas áreas periféricas, que essa lógica se manifesta de forma sutil. A contenção dos corpos infantis nos ambientes educacionais, ao se dizer que não é permitido correr, sujar-se, escalar um barranco ou brincar livremente, integra esse processo de docilização. A conexão entre educar e cuidar, quando marcada por uma pedagogia de controle, revela essa dominação sobre os corpos. O que é percebido como proteção pode, na verdade, ser uma maneira de restringir a potência. Como afirmou Foucault (2014, p.29), ao declarar as relações que o corpo estabelece com instrumentos de poder político:

Mas o corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Estes investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação (...)

Neste cenário, as instituições de educação se transformam em um dos principais instrumentos de apreensão da energia vital das crianças, na medida em que levam a lógica do corpo como objeto para suas práticas. Essa interação se aprofunda em áreas marcadas por desigualdades que perduram ao longo da história e estão enraizadas na estrutura social, em que a instituição escolar frequentemente desempenha uma função de vigilância social, refletindo narrativas de controle e restrição que comprimem o movimento, a manifestação e a autonomia das crianças. A restrição do movimento livre, da expressão criativa e do contato direto com a natureza não só controla seus corpos, mas também silencia conhecimentos e modos de existência que não se encaixam na lógica dominante. Trata-se de um projeto que ultrapassa a mera disciplina: é a criação de subjetividades submissas, moldadas para se ajustarem a uma ordem social excludente. Quando a infância é submetida a vigilância e contenção sob a justificativa de segurança ou desenvolvimento apropriado, o que está em questão é a negação de seu potencial criativo e de sua completa existência como sujeito político, o que esclarece que “além de esquecida e manipulada, a infância também é impedida.” (Piorski, 2016, p.45). Assim, a pedagogia do controle se revela como uma tecnologia de poder que atua diretamente sobre os corpos, extraindo deles o que há de mais vital para formá-los à imagem daquilo que é considerado aceitável e produtivo.

A lógica colonial, destacada por Rufino (2021), se mantém de forma persistente e integrada no dia a dia das instituições de educação infantil, onde os corpos das crianças, em especial os racializados e periféricos, continuam a ser objeto de controle, silenciamento e dominação. A pedagogia, marcada historicamente por discursos normativos e hierárquicos, acaba por colaborar, ainda que sem intenção, com os mecanismos de dominação que levam as

ações a movimentos que moldam as subjetividades, as singularidades e a liberdade de sentir com o corpo desde os primeiros anos de vida.

É nesse contexto que surge a urgência de descolonizar a percepção sobre a infância e sobre as formas de ensinar e cuidar. Conforme declarado por bell hooks (2013), a educação que liberta não se realiza em um ambiente neutro ou livre de opressões, mas em um espaço repleto de disputas e forças de resistência. Quando avaliamos os corpos infantis apenas como recipientes a serem preenchidos com conhecimentos, ignoramos suas potências expressivas, suas maneiras particulares de conhecer, existir, revelar e, acima de tudo, sua dignidade.

A tendência de reduzir os corpos das crianças a instrumentos de dominação e produtividade está diretamente relacionada ao conceito que Quijano (2005) define como colonialidade do poder: uma estrutura de dominação que organiza o mundo a partir de categorias de raça, classe e gênero. No âmbito educacional, essa colonialidade se revela na priorização de um modelo eurocêntrico de desenvolvimento infantil, que desconsidera convergência entre corpo, emoção, cultura e natureza, por não se alinhar às normas da "normalidade" ocidentalizada.

Ao desconsiderar a potencialidade dos corpos e dos saberes infantis, há o risco de perpetuar uma política de silenciamento que, como ressalta Rufino (2019), “sufoca a criança antes mesmo de ela pronunciar o seu nome”. Isso significa não apenas desconsiderar o que a criança exprime verbalmente, mas também o que transmite através do corpo, dos gestos, do brincar e do silêncio. A escuta sensível torna-se, portanto, uma prática tanto política quanto ética: ela desafia a lógica da autoridade que determina o que é relevante, e começa a reconhecer a infância como um espaço de criação e produção de significado.

Loris Malaguzzi, ao mencionar as “cem linguagens da criança”, também nos lembra que “a escola muitas vezes rouba noventa e nove” (Malaguzzi, 1999), criticando diretamente a diminuição das experiências infantis no ambiente escolar. Reverter essa situação exige uma mudança radical na pedagogia, que comece a reconhecer o corpo como um território de saber e resistência. Um corpo que aprende, sim, mas que também ensina. Que sente, se expressa e transforma.

Nesse contexto, a pedagogia contracolonial e biofílica sugere uma reorientação ética: o foco não deve ser em moldar as crianças de acordo com os padrões escolares, mas sim em transformar a escola a partir das experiências infantis. Uma escola que, conforme mencionado por Nêgo Bispo (2021), deve ser mais um espaço de convivência do que um sagrado: um lugar de interação, cuidado e partilha com os conhecimentos da vida, da natureza e das tradições ancestrais constrói-se como uma instituição que acolhe o movimento dos corpos, que se

conectam com a terra, que se expressam com intensidade, que demonstram suas emoções e que nutrem sonhos. Assim, contemplar a atuação docente e a pedagogia sob a perspectiva da crítica à colonialidade dos corpos e saberes é um ato de rebeldia epistemológica, além de um retorno à magia da prática educacional. É reconhecer que cada ato, cada escuta e cada decisão pedagógica pode contribuir para um processo de emancipação, ou para a perpetuação das violências que se tornaram normais. E nesse entrelaçamento, reside a capacidade de conceber novas maneiras de ensinar e aprender com as crianças, que não apenas lutem contra, mas que também prosperem. É encargo da educação provocar a lógica colonial que brutaliza e constrange diferentes maneira de ser e estar no mundo e, para tal, é preciso perspicácia contra o olho grande colonial⁵.

Na Creche Fiocruz, observei como os momentos de liberdade no quintal e em contato com o chão e a natureza expõem as tensões entre essa herança disciplinadora e os impulsos naturais das crianças. Essas tensões se expressavam, por exemplo, quando a vontade de deslizar nos barrancos de grama, sentir a água da chuva ou investigar os os canteiros e cercas era interrompida por pedidos de ordem, limpeza ou retorno às atividades “planejadas”. Circunstâncias desse tipo mostram o conflito entre a necessidade de controle institucional e a exploração livre e curiosa das crianças, que costumam vivenciar o mundo em sua completude. Mas, esta percepção não foi algo que me assolou somente no campo de pesquisa. Na verdade, perceber as tensões e os conflitos que permeiam a dicotomia entre disciplina e liberdade é algo que me acompanha em toda a minha prática como educadora e pesquisadora, em todas as instituições pelas quais passei e, em todas as relações que construí com crianças. Quando um bebê engatinha em direção ao barranco, ou uma criança se deita ao sol e fecha os olhos para sentir o calor, não estão apenas se divertindo, estão desviando-se, escapando dos limites estreitos da pedagogia voltada para o rendimento e para o encarceramento. Eles estão incorporando outros saberes, conhecimentos que emergem da conexão com a terra, o tempo e seus próprios desejos. Mas a preocupação imediata e quase involuntária é de querer controlar os movimentos da criança para que ela não se arrisque. De acordo com Rufino (2023, p. 15), a educação, enquanto radical da vida assentado no corpo, ela perseguirá incessantemente a liberdade, que no movimento da roda se expressa como ginga, esquiva e uma intensa caçada pelos vazios para neles inscrever presença. A educação, aqui descrita a partir de uma lógica da liberdade de corpo como meio de ação e pulsão de vida, está presente não somente em

⁵ Menção ao termo utilizado por Luiz Rufino para se referir criticamente a visão colonial se impõe de maneira invasiva, violenta e expropriadora sobre os corpos, conhecimentos e territórios.

instituições educacionais, mas pertence a vida do ser em demais contextos e espaços que ele ocupa, fazendo dela território. Quem sabe esse medo que nos acomete imediatamente ao ver uma criança explorando o espaço com seu corpo não reflita as marcas deixadas em nós, adultos, pelos ideais disciplinantes que, tradicionalmente, vinham associados a bom comportamento, normas de etiqueta, cuidados quanto a preservação das roupas, penteados, sapatos, limpeza.

Rufino convida a desnaturalizar essa violência que se disfarça de cuidado. Por essa razão, ao investigar as relações políticas entre corpo e infância, é fundamental escutar os gestos, os silêncios, os olhares e as resistências das crianças, nos momentos de pequenezas, de contemplação. É entender que ali se forma uma ética insurgente, que se constrói no cotidiano, nos desvios, nas brincadeiras e nos enfrentamentos às imposições que tentam moldar o corpo-criança como um objeto a ser domesticado. A revolta presente no aspecto insurgente do agir da criança demonstra um fazer político de seu corpo e suas ações.

A infância, ao ser ouvida de maneira ética e comprometida com sua autonomia, desafia as restrições coloniais que ainda moldam as maneiras de educar e cuidar. Nesse contexto, acompanhar as crianças pelos caminhos da natureza a partir da aceitação do corpo como forma de se colocar no mundo é também embarcar em um processo de descolonização das percepções do corpo e da pedagogia. Trata-se de acreditar nos conhecimentos que surgem das infâncias em sua totalidade – unindo corpo, mente, emoção e natureza que não estão dissociados, apesar dos esforços para mostrar o contrário.

Foucault (1975), ao adentrar as discussões sobre a relação do corpo dos condenados com os mecanismos de poder da época, nos alerta para a historicidade das análises sobre a função do corpo enquanto objeto político, na medida em que o descreve em posição de instrumento ou intermediário da ação política nas relações de poder:

Qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e privação, de obrigações e de interdições. (Foucault, 2014, p. 16)

O corpo deve ser entendido como mais do que uma simples estrutura biológica ou anatômica; ele representa um espaço vibrante repleto de memórias, sentimentos, marcas de um passado histórico e conexões com o mundo ao seu redor. A corporeidade é, por sua vez, a vivência sensível, simbólica e localizada deste corpo em interação com outros corpos e com o ambiente.

Ademais, refletir sobre o corpo através do conceito de territorialização também é essencial para dar início aos movimentos de pesquisa que buscam entender o engajamento

corporal como um agente ativo na formação de significados, laços de pertencimento e formas de resistência, sempre em ligação com o ambiente, seja ele natural, urbano, político ou cultural. Assim, o território não se resume a um espaço físico demarcado, mas se refere ao espaço experimentado, impregnado de vivências, práticas, conhecimentos e emoções. O corpo, enquanto um território, também se torna um campo de batalha: uma luta por dignidade, visibilidade, voz e liberdade. A territorialização é o processo pelo qual os corpos se inserem no espaço, dão a ele significados, resistem a tentativas de silenciamento e formam identidades. Esse fenômeno ocorre tanto de maneira material, por meio de ações como ocupar, caminhar, brincar, plantar, tocar e cuidar, quanto de forma simbólica e subjetiva, através de narrativas, sentimentos, imaginações, memórias e sonhos.

Portanto, a corporeidade se constrói pela conexão sensível com o território, pela percepção de cheiros, sons, texturas, presenças, ausências, tanto humanas quanto não-humanas. O corpo é meio de transgressão, de insurgência da infância, sendo meio de singularidade e de protagonismo nos caminhos que abrem as portas para a liberdade através da presença. Observar o agir do corpo de forma contrária à lógica colonial exige abrir mão da rigidez que, em muitos momentos, a prática nos leva.

Figura 38 - Criança experimentando geleia de jabuticaba



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Na imagem acima, a educadora convida as crianças a um momento de experimentação. A geleia de jabuticaba, produzida pela equipe de cozinheiras com as frutas colhidas anteriormente pelas crianças, se torna fonte de curiosidade e encantamento. Durante a preparação, os pequenos estiveram envolvidos, observando com atenção as mudanças nos ingredientes, o amolecimento das frutas, a alteração de cor, o aparecimento do cheiro doce, e trocando ideias sobre cada fase.

Esse instante demonstra uma abordagem pedagógica voltada para a curiosidade e a prática, onde o aprendizado surge da interação direta com a natureza e da ação conjunta. Ao participar da confecção da geleia, as crianças não só experimentam um ato culinário, mas também reconhecem os ciclos da vida, entendem o tempo de colheita e preparo, e valorizam o alimento como algo que provém da terra e do cuidado das pessoas.

Algumas crianças, inicialmente, se recusaram a experimentar mas, após perceber que os demais colegas provaram a geleia, se sentiam seguras e incentivadas a experimentar, como descrito no diário de campo:

“A professora se aproxima da mesa baixa com o pote de geleia e convida as crianças a se achegarem para observar: o tom escuro, o aroma doce e a consistência espessa ficam ao alcance de suas mãos. Antes de servir a primeira colherada, ela propõe diferentes maneiras de interação, cheirar, tocar a superfície com a ponta dos dedos. Algumas se apoiam nos colegas, tímidas; outras, por outro lado, estendem a mão rapidamente, interessadas pela cor que lembra as jabuticabas que elas mesmas colheram.

Quando a primeira criança experimenta, emite um “*hummm*” de surpresa e explica o sabor com suas próprias palavras, “docinho e um pouco azedo”, sorrindo enquanto olha para seus colegas. Esse pequeno ato serve como um sinal: os que estavam hesitantes observam a reação positiva e gradualmente se aproximam. Também percebemos crianças que testam sem levar a geleia à boca: cheiram, passam a mistura no dorso da mão, e comparam a textura com coisas que já conhecem; uma outra criança claramente recusa, vira a cabeça e a professora respeita seu limite, agradecendo a decisão e sugerindo outra maneira de participar.

Esse momento se organiza em micro-rituais de cuidado e escuta: as mãos são lavadas, as porções são distribuídas com atenção a quem deve ter a vez, e a professora descreve as sensações e conexões com as atividades de plantio e colheita, fortalecendo o vínculo entre a experiência sensorial e a natureza. Esse momento de experimentação traz à tona mais do que uma simples aprovação ou rejeição de um gosto: trata-se de uma cena de construção coletiva de sentido, onde o alimento produzido em conjunto se torna objeto de curiosidade, afeto e

conhecimento. A geleia serve como uma ligação entre a vivência no espaço natural e os laços comunitários do dia a dia escolar, promovendo autonomia, linguagem sensorial e práticas de cuidado que fortalecem as relações entre crianças, educadores e o ambiente.” (Diário de campo - 02/09/2025).

Ao reconhecer a corporeidade como uma manifestação territorializada da infância, é essencial afirmar que as crianças não apenas habitam os espaços, mas os transformam através de suas interações, deslocamentos e experiências sensoriais com o ambiente. Essa visão desafia a lógica disciplinadora que, ao longo da história, tem marginalizado os corpos infantis, impondo controle e passividade, e, em vez disso, revela sua capacidade criativa. Ao possibilitar que os corpos se movimentem, se sujeem, explorem, sintam e intervenham no espaço, a educação adota uma postura ética e estética de acolhimento e liberdade. Consequentemente, o território se transforma de um simples cenário em coautor das vivências infantis, enquanto o corpo se torna um articulador de mundos possíveis, insurgente, interconectado e profundamente associado à natureza como um espaço de existência, resistência e criatividade.

3.2 “Vamos pegar as caixas de papelão para escorregar!”

Pensar a educação como fonte para consolidar os ideais de liberdade exige conceber que “é na amorosidade que nos encontramos com os outros” (Freire, 1970). Partindo dessa afirmativa, a educação, aqui concebida em solos infantis, é força vital, ancestral e cultivada em memórias coletivas, semeada pela escuta das vozes antigas e jovens, que sustentam os territórios. A educação é um componente fundamental da existência e se revela como uma ação deliberada e conjunta. Está fundamentada nas interações, nas trocas e nas vivências corporais que apoiam a convivência. Portanto, não rejeita o conflito, mas o aceita como uma força propulsora, capaz de estimular o movimento, a conversa e a formação de significados coletivos. Dessa forma, a educação torna-se a essência dinâmica da comunidade, salvaguardando o que é compartilhado e reforçando o senso de pertencer.

Se a educação é entendida como um alicerce aos corpos, é com ele que adentramos nesse arco de discussões sobre afetos, encontros, desencontros e afecções. O corpo, como nos recordam Munhoz e Groppa (2020), é constantemente alvo de uma pedagogia voltada ao controle: buscamos nomeá-lo, submetê-lo, torná-lo previsível. As instituições tendem a refletir nos corpos um projeto idealizado, uma utopia, uma representação de uma forma de poder funcional, adaptável e normatizada. Um corpo que aprende ao sentar-se, que se comunica em voz baixa, que permanece limpo, que não se move de maneira “excessiva”. Em suma, um corpo

que pode ser governado. A educação está, a todo momento, em luta contra a constante colonial que captura e controla o corpo. Tal como afirma Rufino (2023, p.15):

Como radical da vida assentado no corpo, ela perseguirá incessantemente a liberdade, que no movimento da roda se expressa como gíngua, esquivas e uma intensa caçada pelos vazios para neles inscrever presença. Se nada escapa da educação, se ela acontece dentro e fora dos espaços escolares, é no corpo que ela baixa para se performar como ato. O corpo é o núcleo que dá o tom de pulsação, faz e refaz de forma inacabada os contornos e conflitos dessa travessia. O corpo é o próprio chão, montagem e montaria da educação.

Na infância, esse corpo ainda em transformação é uma força viva. Ele corre, tropeça, toca, cria e, ao fazer isso, perturba a ordem dos espaços “dados”, abrindo fissuras no cotidiano institucional que possibilitam outros modos de existir. Por mais que haja o esforço em deter o corpo da criança nos espaços, se torna cada dia mais custoso silenciar e negligenciar as respostas corpóreas de crianças e adultos. Por isso, trago a urgência de investigar estas respostas, sejam elas amigáveis a nossos ideais do que é aceitável ou sejam elas indisciplinadas e desviantes. Ainda que se busque aprisioná-lo, o corpo escapa, resiste e gera espaços que rompem com as lógicas previsíveis, que criam novas maneiras de existir e resistir.

O aprisionamento do corpo infantil dentro de uma lógica colonial de dominação reflete as violências que ocorrem tanto em ambientes externos quanto internos das instituições. Essas violências se manifestam de maneira estrutural, social, física, psicológica e emocional, pois qualquer tipo de violação da dignidade da criança se configura como uma força opressora sobre sua existência. Para reconhecer a infância como um espaço de pesquisa, é essencial, primeiramente, expor as camadas de violência que recaem sobre os corpos infantis, violências que muitas vezes se tornam normais, invisíveis ou disfarçadas como cuidado. Esses corpos, que buscam experimentar a vida de forma plena e livre, carregam marcas históricas e sociais que, através das suas relações, evidenciam problemas como racismo, adultocentrismo, capacitismo e controle de gênero em sua vida cotidiana. Focar nessas intersecções é fundamental para prevenir a continuidade de práticas que, sob a máscara de normalidade pedagógica, sustentam exclusões e silenciamentos. A partir desse movimento, surge a possibilidade de implementar práticas educativas voltadas à liberdade, ao cuidado e à justiça.

Os corpos infantis enfrentam violações de maneira constante, e compreender isso como um fator crucial nas relações que as crianças formam com o mundo demanda uma nova responsabilidade ética, política e pedagógica por parte do Estado, do sistema educacional e dos seus profissionais. O crescente número de educadores que experienciam uma indignação moral, isto é, isto é, um sentimento ético de inconformismo diante das injustiças e vulnerabilidades que atravessam a vida das crianças. em relação às crianças extremamente vulneráveis que

chegam às escolas tem mostrado um aumento considerável, levando-os a estabelecer relações com base em uma abordagem teórica, política e histórica, guiada por uma sólida solidariedade com os educandos. Nesse contexto, a pedagogia, o ensino e os currículos são convocados a desenvolver análises críticas sobre o pensamento em relação às crianças, a atuação com elas e a promoção de reflexões sobre a falta de sentido histórico em uma estrutura social e política que submete milhões de crianças e adolescentes a essa vulnerabilidade injusta. Contudo, a pedagogia contemporânea, herdeira da colonialidade, insiste em uma arquitetura do corpo: ela restringe, corrige, mede e classifica. Um corpo infantil racializado, por exemplo, está sob constante vigilância, sendo rotulado como “indisciplinado”, “agressivo” ou “ameaçador”, enquanto é visto como objeto de mudança, transformando seu comportamento em algo mais calmo, discreto e invisível.

A infância, quando realmente ouvida, é um ato de resistência. O corpo que brinca, o corpo que interage com a natureza, o corpo que dança e se conecta à terra e a outras pessoas é aquele que gera conhecimento, mesmo quando a escola tenta deslegitimá-los.

Com isso, revisito a obra de Foucault (2008), na medida em que trago a ideia de heterotopia, na qual é descrita como os espaços reais e concretos de convivência, que funcionam como “contra-espços”, nos quais as normas e condutas vigentes numa sociedade e nas relações sociais são reconfiguradas de acordo com o contexto, de forma crítica e contrária a lógica dominante. Refletir sobre o corpo como gerador de heterotopias é, portanto, reconhecer que nos corpos infantis e, em especial, nos corpos dissidentes, existem maneiras de habitar o mundo que desafiam a ordem hegemônica. A criança que sobe em muros, que dá nova função aos brinquedos, que transforma o chão em mar e o galho em varinha, não apenas brinca: ela metamorfoseia o espaço, questiona as delimitações, desconstrói a estrutura do poder.

Nesse sentido, torna-se urgente estabelecer uma pedagogia que escute as heterotopias do corpo. Isso demanda criar um espaço para o indizível, para o desconfortável, para aquilo que não se encaixa nos planejamentos ou relatórios. É necessário acolher o gesto, o afeto, o silêncio e o movimento inesperado. Como aponta Gonzalez (1988), é frequentemente nos corpos marcados que se inscrevem as formas mais profundas de saberes ancestrais e resistência. Assim, aqueles que ocupam os ambientes educacionais vão além de uma mera presença física: eles se configuram como regiões de confronto e inovação, constituindo arquivos dinâmicos de narrativas, culturas e aspirações que contestam os limites do que a instituição escolar se atreve a considerar como saber. Ouvir essas pessoas implica reconhecer que a pedagogia deve ser um espaço de questionamento, não se limitando apenas à transmissão de conteúdos. É permitir-se a possibilidade de ensinar e aprender a partir do que se desvia do convencional.

Contudo, não é uma tarefa simples caminhar para um olhar esperançoso, resistir ao sentimento de condenação das infâncias na medida em que, no âmbito das mídias e das camadas mais abastadas da sociedade, nas quais são, historicamente, detentoras dos meios de veiculação da ordem ocidental, como a imprensa, a publicidade e as instituições culturais. Esses meios reforçam discursos que objetificam o corpo infantil, apresentando-o como algo que deve ser controlado, disciplinado ou protegido por outros. Nessa lógica, corpos que escapam ao modelo hegemônico tornam-se invisíveis. É nesse cenário, marcado pelos processos coloniais de apagamento, pela negação histórica de territórios e pela alienação que atravessa os modos de existir das crianças, que Arroyo (2017, p. 154) afirma:

As vítimas dessa história carregam desde a infância saberes sobre como foram tratadas como inferiores, sub-humanos, inexistentes nos processos brutais, materiais, de desenraizamento do seu chão, território, terra, espaço na conformação de suas inexistências culturais, raciais, étnicas, sexuais.

Esse panorama nos impulsiona a pensar sobre práticas educacionais e sociais que, além de criticar a objetificação dos corpos infantis, também promovam narrativas que possibilitem a eles recuperar sua autonomia e força. É essencial criar ambientes de escuta atenta, onde as crianças tenham a oportunidade de compartilhar suas vivências e reimaginar o significado de seus corpos, distantes da lógica que as transforma em simples objetos de controle. “A criança vem da terra, do útero do mundo, do desconhecido mistério, mas ainda assim não entrou na vida.” (Piorski, 2016, p.39). Por isso, ao reconhecermos a multiplicidade das infâncias, que podem ser influenciadas por questões de gênero, raça, classe ou localidade, devemos estabelecer uma rede relacional que dá destaque às vozes que foram historicamente silenciadas e, ao mesmo tempo, reformula nosso entendimento sobre esperança. Dessa forma, resistir à condenação não se restringe a um ato de negação, mas se transforma em um esforço coletivo para criar realidades em que cada infância, especialmente aquelas marcadas pela racialização, pela pobreza, pela marginalização territorial ou pela diferença de gênero e corporalidade, possa reivindicar seu espaço e liberdade. São as infâncias que escapam do padrão dominante de pureza, branquitude e submissão, e que, por essa razão, continuam sendo invisibilizadas pela visão da ordem ocidental. Reconhecê-las representa um ato de esperança e reparação, um esforço que expande os significados do ser humano e da própria educação.

CAPÍTULO III

A LIBERDADE

4 CAPÍTULO III: A LIBERDADE

RESUMO

O capítulo aborda a conexão entre a infância, a natureza e a liberdade por meio de uma perspectiva biofílica, contracolonial e dialogante, examinando como as práticas intencionais e ambientes educacionais podem influenciar a criação de laços ecológicos desde os primeiros anos de vida. O texto relaciona bases teóricas críticas para discutir a ruptura histórica entre humanos e natureza, destacando como a colonialidade, o foco nas cidades e a lógica produtiva afetam a vivência das crianças, especialmente em áreas marcadas pela urbanização e pelas desigualdades. Propõe-se a reflexão sobre compreender a criança como um agente ativo, capaz de criar cultura e conhecimento, cuja interação sensível com a natureza é uma parte fundamental de seu desenvolvimento ético, estético e político para traçar caminhos que os levarão ao afeto e à responsabilidade e cuidado mútuo com a natureza. A análise revela que vivências diárias em ambientes abertos, como hortas e jardins, assim como espaços para a exploração sensorial, não são mera adição, mas sim elementos centrais de uma educação que valoriza o cuidado, a escuta e a construção conjunta do conhecimento. O capítulo também critica as visões escolarizantes e utilitaristas da Educação Infantil, defendendo uma abordagem que preze pelo tempo da infância, pelo brincar livre e pela curiosidade investigativa como pilares do pensamento ecológico crítico. Em sua conclusão, é afirmado que o fortalecimento de relações significativas entre a criança e a natureza fortalece as oportunidades de autonomia, pertencimento e responsabilidade socioambiental, auxiliando para a formação de pessoas capazes de imaginar e criar novas maneiras de conviver. O trabalho mostra que uma educação baseada na biofilia e na contracolonialidade não apenas transforma os espaços educacionais, mas também reforça práticas de liberdade, reafirmando a infância como uma força capaz de provocar mudanças em face das crises sociais e ambientais atuais.

Palavras-chave: natureza; contracolonialidade; educação infantil; liberdade.

Introdução

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. E que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade. (Freire, 2013, p. 34)

A liberdade que se busca nesta pesquisa é indissociável das interações democráticas que ocorrem diariamente na Creche. Aqui, entendemos a democracia não apenas como uma forma formal de envolvimento, mas como uma maneira de estruturar a vida em conjunto, onde a escuta atenta, a decisão conjunta e a responsabilidade compartilhada se tornam práticas comuns. Sob uma ótica freiriana, a pedagogia democrática envolve a criação de condições que permitam que todos os envolvidos (crianças, famílias, educadoras, a administração e a equipe de apoio) se envolvam nas regras de convivência, nas rotinas e no uso dos espaços, reconhecendo-se mutuamente como fontes de conhecimento e significado.

Focar a análise na democracia requer uma clarificação dos mecanismos e mediadores que possibilitam a inclusão das crianças sem deixar de lado a proteção necessária: a prática docente democrática exige uma escuta atenta, a resolução de conflitos, a implementação de processos participativos e um treinamento contínuo que una conhecimentos técnicos e comunitários. Ao examinar os dados sob a perspectiva "relação democrática", fica evidente como a liberdade é co-criada, e não apenas oferecida, e de que forma essa co-criação fomenta laços afetivos, aprendizado e uma compreensão ecológica compartilhada.

Fortalecer os laços democráticos na Educação Infantil também representa uma abordagem de equidade social: ao criar locais para discussão e responsabilidade compartilhada, a instituição enfrenta estruturas hierárquicas e a repetição de saberes coloniais. Nesse contexto, a democracia pedagógica se revela essencial para a concretização da liberdade biofílica: apenas em um ambiente onde diversas vozes podem se expressar, é viável cultivar conexões profundas com a natureza, formas de cuidado coletivo e práticas sustentáveis que se incorporam à rotina diária.

A ideia de liberdade que permeia esta pesquisa se relaciona com o conceito de revolta epistêmica, como identificado por Aníbal Quijano. Este movimento desafia o controle colonial sobre a criação do conhecimento e reivindica a validade de saberes que foram historicamente ignorados e refere-se à ruptura com a lógica de conhecimento imposta pela colonialidade. O autor sustenta que a modernidade centrada nas epistemologias europeias estabeleceu um modelo de racionalidade que desconsiderou e inferiorizou os saberes que não pertencem ao Ocidente, resultando em um verdadeiro desaparecimento epistêmico. Assim, a revolta epistêmica representa a valorização de outras formas de produção de conhecimento, especialmente aquelas provenientes de comunidades e grupos que foram historicamente marginalizados, como indígenas, afro-diaspóricos, camponeses e sujeitos das periferias. Em suas análises, Quijano observa que o eurocentrismo atuou como uma ferramenta de poder que limitou a aceitação de outras experiências históricas e culturais na elaboração do conhecimento,

e romper com essa norma envolve reivindicar o direito de pensar e interpretar o mundo a partir de perspectivas próprias (Quijano, 2005).

A liberdade durante a infância não se limita a uma ideia abstrata, mas se concretiza em ações, decisões e ritmos que desafiam tradições de controle e submissão dos corpos infantis. Um fator muito comum de encontrarmos em instituições de educação formal, fator este que acaba sendo determinante às propostas e ações pedagógicas, é o incômodo que surge ao se deparar com a liberdade de ação e produção dos corpos infantis nos espaços. Freire (2020) referiu-se ao movimento de manifestação do medo da liberdade como um jogo que tende a camuflar o medo por meio de um jogo de palavras que aparece como o que “defende a liberdade e não como o que a teme”. Este receio tende a nos aprisionar enquanto reprodutores de lógicas que colonizam o saber, o fazer e o saber fazer, reproduzindo as opressões sofridas ou se mantendo na circunstância de oprimido, problema que se reflete, segundo Freire (2013), a partir da realidade que tornam os oprimidos “hospedeiros” do opressor, e só poderão se libertar a partir da descoberta crítica de sua desumanização.

Sob a ótica Freiriana, inicio este capítulo alertando para a urgência de desvencilhar-se da lógica mercantil que atinge as formas de ser e estar no mundo e voltar os olhares a nos entender como pessoas, a partir da consciência das subjetividades, das identidades, da sensibilidade em olhar para dentro. Assim, para transformar a realidade, é preciso entender as relações de poder que envolvem as concepções sobre o ser, a infância, a creche, as instituições educativas e reconhecer o campo como, no que depende a lógica epistemológica que o determina, como fruto de uma situação concreta opressora.

Porém, há movimentos de libertação que, se não realizados com instrução e pesquisa, acabam por levar o indivíduo a reproduzir as formas de violência, opressão, repressão e aprisionamento que lhes foram condicionados durante toda vida. Caso não haja um intenso movimento de tentativa de desconstrução das concepções das lógicas aprisionantes, a aderência ao pensamento colonial irá prevalecer sobre o imaginário do ser e a situação de opressão não será convertida.

Contudo, o pensamento dominante parte de seus instrumentos de dominação, nos quais se responsabilizam por difundir as ideias hegemônicas que impedem a consciência. Nesse sentido, contribui com uma análise fundamental sobre as articulações entre poder e consenso, ao afirmar que “O Estado é o conjunto da sociedade política e da sociedade civil, ou seja, é o organismo no qual se realiza a hegemonia do grupo dominante sobre toda a sociedade, não apenas pela força, mas também pelo consenso.” (Gramsci, 2000, p. 244). Sendo assim, a conquista pela liberdade exige uma constante busca por ela mesma, porque não caracteriza-se

como uma garantia na qual se beneficiam as pessoas, o que exige ultrapassar as determinações de opressão. Na visão de uma educação voltada para a mudança social, Freire (2000) destaca a relevância de desenvolver uma consciência crítica em face das realidades opressivas, na medida em que defende que este contexto exige o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra.

Prosseguindo com o propósito de conceituar as concepções de “liberdade” que se enquadram a esta pesquisa, convido hooks (2013) para revisitar e contribuir com as ideias de Freire e Gramsci ao evidenciar que a educação deve se configurar abertamente como uma prática de liberdade, onde educadoras e educadores motivam as crianças a "transgredir" as barreiras raciais, sexuais e de classe que moldam as dinâmicas de poder nas interações cotidianas nas escolas. Para hooks, essa atitude de transgressão vai além de um simples recurso didático; trata-se de um compromisso político e afetivo: é essencial nutrir o Eros – o anseio por aprender e por estabelecer vínculos afetivos com o conhecimento – e a fúria como forças propulsoras de conscientização das desigualdades e de resistência contra a opressão. Dessa forma, a dimensão emocional se integra como parceira da razão crítica, transformando a vivência dentro do espaço educativo em um espaço de conscientização e de transformação.

Para que se compreender a liberdade como fonte para emancipação do pensamento, da ação e do corpo, há a demanda fundamental de reconhecer os mecanismos de opressão na concretude de sua realidade, sair dos campos das ideias e identificar como o controle das subjetividades, da autonomia estão presentes nos espaços ocupados pelas crianças. Para além disso, juntamente ao reconhecimento desta realidade, deve haver esforços, a luta por libertação, na medida em que “é preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora” (Freire, 2013, p. 338) e esta luta deve caminhar junto ao compromisso social com aqueles que são alvo da opressão para transformar sua realidade objetiva.

A partir de uma perspectiva decolonial, percebemos que as ações disciplinares e controladoras nas práticas educativas refletem legados coloniais que dividiram comunidades, limitaram conhecimentos ancestrais e estabeleceram normas de comportamento, de pensamento, de produção. Ao mesmo tempo, a biofilia, essa conexão natural com a vida e a natureza (Wilson, 1984), traz um importante contraste: é no chão, nas encostas e nas folhas úmidas que a infância vivencia a profundidade e a ousadia de ser verdadeiramente livre, a ousadia se insurgir enquanto corpo ativo, agente de libertação e transformador de sua própria realidade. A práxis, definida por Freire (2000) como “reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo”, deve sustentar os caminhos que levarão a criança aos espaços externos, ao vínculo, à busca por liberdade, por justiça social e ambiental.

Sob a ótica de Freire (2021), a liberdade está profundamente associada à prática dialógica, onde professores e crianças criam conhecimento e afeto por meio de um diálogo contínuo. Isso não significa simplesmente "deixar as crianças fazerem o que desejam", mas sim proporcionar um ambiente onde cada indivíduo possa aprender a ter confiança em si mesmo e nos outros, vivenciando autonomia enquanto se mantém conectado ao cuidado. Em nossos registros de observação, presenciamos, por exemplo, crianças negociando coletivamente sobre quem subiria na árvore ou quem iria preparar o remédio herbal no canto do jardim, pequenas situações de autogestão que demonstram a força de uma pedagogia que ouve e se adapta aos sujeitos.

4.1 Liberdade como direito e experiência na infância

A liberdade, enquanto um princípio ético, político e existencial, é fundamental para a dignidade humana e deve ser reconhecida, desde o nascimento, como um direito inalienável das crianças. Não se trata de um privilégio exclusivo dos adultos; a liberdade na infância se manifesta e se vive de maneira singular, através de expressões corporais e sensoriais, nos gestos espontâneos de explorar, correr, escalar, brincar e ultrapassar os limites impostos por normas adultocêntricas. Para reconhecê-la dessa forma, é necessário desafiar concepções limitadoras que posicionam a criança na submissão ou sob o controle absoluto dos adultos, negando-lhe autonomia, escolha e a capacidade de existir com dignidade. Pensar uma educação infantil que vincule a criança à natureza exige entender que esses caminhos necessitarão de doses de liberdade, assim como os caminhos dos educadores devem se ater à mesma compreensão para se desprender de concepções aprisionantes.

Entender a liberdade como um direito e uma experiência infantil demanda reconhecer o corpo da criança como um espaço de expressão e resistência. Um corpo que descobre o mundo por meio do toque, da escuta, da observação e do movimento; que estabelece conexões com a natureza e com os outros através do brincar livre e das experiências sensíveis. Essa perspectiva rejeita qualquer forma de educação domesticadora, na medida em que pretende pensar uma abordagem educacional que valoriza a dignidade da vida, a escuta atenta às necessidades infantis e a vitalidade biofílica que se manifesta nos corpos em ação. Os estudos de Lessa (2016; 2020) oferecem consideráveis contribuições para os debates sobre as experiências na educação infantil, na medida em que percebe a infância a partir de sua dialogicidade com a história, a sociedade, a política e a cultura e compreende as práticas em educação infantil como oportunidades de pensar a produção de sentidos e desenvolver as subjetividades. Lessa (2016) complexifica a concepção de experiência no campo da educação infantil, na medida em que

toma Walter Benjamin como referência para entender a infância como lugar de potencialidades, pensamento, imaginação e criação e, ao evidenciar que “a infância e suas materialidades, inscritas nos brinquedos e jogos, despertam a atenção de Benjamin porque revelam as contradições da vida moderna.” (Lessa, 2016, p. 109), reconhece as interações infantis como forma de resistir à imposição das racionalidades ao campo de estudos em primeira infância e às práticas em educação infantil.

Nos espaços das creches temos, a todo momento, diversas possibilidades de oferecimento de momentos, vivências, ambientes e interações que cooperam para que sejam pensadas formas distintas de ser criança: fazer da creche um território infantil, que vê a existência como potência ou negligenciar as formas de vida e propor reproduções de práticas que enclausuram. Sob essa perspectiva, o desafio de atender ao que a legislação determina como direitos infantis – detalhado na Constituição Brasileira de 1988, na LDB e, posteriormente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), envolve a oferta de creches e pré-escolas que ajudem a desenvolver potencialidades. A maneira como as rotinas são organizadas e as interações entre adultos e crianças devem ser guiadas por uma ética que necessariamente é uma ética da alegria: somente a alegria é válida, apenas a alegria perdura e nos aproxima da ação e da felicidade que a ação traz.

A liberdade na primeira infância não se configura apenas como um objetivo educacional, mas se estabelece como um direito essencial, garantido pela legislação brasileira e fundamental para a formação da autonomia e da criticidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) reafirma, em seu artigo 4º, que “é obrigação da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público garantir, com total prioridade, a implementação dos direitos relacionados à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à formação profissional, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Nesse contexto, a liberdade da criança surge como um valor inseparável da dignidade, sublinhando que a infância não deve ser entendida apenas como uma fase de preparação para a vida adulta, mas, de fato, como um verdadeiro espaço para experiências sensoriais, motoras e cognitivas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) constitui um marco civilizatório essencial para as crianças atuais, pois traduz em normas jurídicas os princípios de dignidade, proteção total e protagonismo infantil. Ao reconhecer crianças e adolescentes como titulares de direitos ao invés de meros objetos de auxílio, o ECA amplia a visão social sobre a infância, ultrapassando perspectivas de tutela ou punição e trazendo à vista das políticas

públicas a importância de ressaltar a dignidade para as infâncias. O ECA estipula a proteção total ao declarar, no art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990, art. 3º)

Dessa forma, o Estado, a família e a comunidade responsabilizam-se pelo dever conjunto de assegurar todas as condições necessárias para o desenvolvimento pleno físico, mental, moral, espiritual e social da criança. Em um cenário marcado por transformações tecnológicas rápidas, tensões econômicas e pressões de desempenho, sejam acadêmicas, esportivas ou recreativas, a garantia legal da proteção total assegura que os direitos de brincar, descansar e ter convivência familiar e comunitária, conforme consta no art. 16º do documento, não sejam sacrificados em favor de objetivos centrados nos adultos. Além disso, ao afirmar a liberdade como um direito inalienável no art. 4º, o ECA valida a expressão natural da infância: movimentos corporais, criatividade e curiosidade científica. Na sociedade atual, onde telas e dispositivos frequentemente capturam a atenção e o corpo das crianças, a legislação protetiva ressalta a necessidade de espaços que permitam brincar livremente, explorar ambientes seguros e criar vínculos afetivos reais, todos elementos fundamentais para o desenvolvimento do equilíbrio e da criticidade na formação humana.

Outro ponto crucial é a participação das crianças na vida em comunidade. O art. 12 da Convenção sobre Direitos da Criança, que está alinhado ao espírito do ECA, determina que a voz da criança deve ser ouvida e respeitada em todos os assuntos que a envolvem, de acordo com sua idade e maturidade. Esta disposição abre espaço para abordagens educacionais que valorizem o diálogo, a escuta atenta e a co-construção de regras, desafiando os educadores a reconhecerem a perspectiva infantil como uma fonte válida de conhecimento. O ECA oferece ferramentas e caminhos para pensar a mobilização social e a responsabilização estatal em casos de violações, o que abrange desde a criação de conselhos tutelares até a introdução de medidas socioeducativas. Em um contexto onde violências invisíveis, como bullying, exploração digital e discriminações, são crescentes, ter esse conjunto normativo assegura que as infâncias contemporâneas não fiquem sujeitas a práticas excludentes ou prejudiciais. O ECA para as infâncias atuais é mais do que um conjunto de normas: é a manifestação legal de uma sociedade que vê a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento, portadora de direitos e co-responsável por um futuro democrático e inclusivo.

Ao discutir sobre a liberdade durante a primeira infância, trago a importância da imaginação como condição essencial para que a criança possa vivenciar seu direito de ser um sujeito pleno de experiências sensoriais, corporais e ecológicas. Para a criança, a atividade essencial do imaginário consiste em criar representações que capturam a essência do mundo de forma integral. Nesse caminho, a criança não apenas levanta perguntas sobre as origens e destinos, mas também elabora histórias que dão sentido ao cosmos. É como se, através do brincar e do pensamento ilimitados, ela criasse pequenas mitologias pessoais que nomeiam o indescritível e contam o inominável. Viver, portanto, se transforma em uma exploração constante desse todo enigmático: investigar suas camadas, perceber seus ritmos e, acima de tudo, nomear aquilo que antes parecia incognoscível. Como afirma Piorski (2016, p.27), para a criança brincante, “o todo é entendido a partir de uma unidade e depende da totalidade para existir, depende de um mistério para ser. E viver é desbravar o todo, sondar esse mistério, dar a ele nomes.” Dessa forma, o imaginário infantil desempenha um papel epistemológico e existencial, proporcionando à criança a oportunidade de vivenciar o mundo não como um conjunto fragmentado de objetos, mas como um tecido coeso, repleto de inter-relações e impregnado de significado.

Piorski (2016) também enfatiza que o vazio fértil, desprovido de brinquedos industrializados e de estímulos excessivos, possibilita à criança descobrir, através da imaginação, sua própria habilidade de criar significados e laços com o mundo natural. Ao confrontar essa reflexão com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, art. 4º) e com a LDB (art. 12), entendemos que garantir o brincar livre na natureza não é um “favor” a ser concedido à infância, mas sim a efetivação concreta de direitos inalienáveis. Permitir que sejam livres em sua totalidade, sem limitar suas representações retrata os esforços por garantir sua imaginação e sua singularidade.

Nessa lógica, brincar com elementos da terra, da água, do fogo e do ar transcende a mera diversão, tratando-se de um processo cultural, onde a criança explora a “alma” das coisas ao quebrar, desmontar e reconstruir materiais naturais. No âmbito educacional, ainda é comum enfrentar resistências no que se refere à questão da liberdade na primeira infância, tendo em vista toda a estrutura física e política predominante nas instituições de educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) afirma, em seu art. 12º, que a educação infantil deve propiciar “o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da comunicação, por meio de experiências que promovam a interação da criança com o ambiente físico e social”. Essa diretriz se torna um parâmetro para as instituições que atendem crianças

de zero a cinco anos, exigindo que o currículo e a organização dos espaços priorizem o brincar livre, a exploração do corpo e a experimentação sensorial.

Na confluência entre o ECA e a LDB, se apresenta um horizonte ético-político que demanda dos educadores e administradores a elaboração de ambientes seguros, mas não restritivos, que possam sustentar a liberdade como uma experiência autêntica. Isso requer uma revisão de práticas centradas nos adultos que restringem movimentos, reprimem gestos espontâneos e minimizam a capacidade de escolha das crianças. Sob uma perspectiva biofílica, por exemplo, permitir que a criança escale barrancos cobertos de grama, toque a terra, observe insetos ou sinta a brisa no rosto não é apenas diversão, mas uma oportunidade de protagonismo e de estabelecimento de laços afetivos com o ambiente natural. Assim, a concretude dos espaços, desde a disposição de troncos e galhos até o cuidado com hortas e jardins, se transforma em um território de viventes que educa em conformidade com as legislações vigentes e a missão de formar crianças livres, críticas e comprometidas com a vida em todas as suas dimensões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) constitui um marco fundamental para as infâncias atuais, pois reconhece a educação infantil como uma etapa fundamental ao desenvolvimento humano. Conforme disposto no artigo 12, a LDB fornece uma definição clara ao afirmar que “a educação infantil, etapa inicial da educação básica, visa ao desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a atuação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 12). Essa disposição legal garante que, mesmo com as rápidas mudanças tecnológicas e a pressão por resultados imediatos, a criança seja vista como um sujeito pleno de direitos, em vez de apenas um recipiente para conteúdos.

Ao enfatizar o “desenvolvimento integral” (art. 12), a LDB conecta aspectos cognitivos, afetivos e físicos, reconhecendo a infância como uma fase marcada por intensas aprendizagens e sensibilidade nas relações interpessoais. No cenário contemporâneo, caracterizado por estímulos digitais e experiências, muitas vezes sedentárias, essa orientação legal demanda que as instituições garantam ambientes com brincadeiras livres, atividades motoras e interações sociais que favoreçam autonomia e criatividade. O artigo 2º estabelece que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, e deve ser realizada com a colaboração da sociedade (Brasil, 1996). Esse conceito de responsabilidade mútua fundamenta métodos de ensino colaborativos, onde famílias, professores e comunidades tomam decisões em conjunto e somam esforços na construção dos processos de aprendizagem. Para as crianças de hoje, frequentemente envolvidas em atividades focadas nos adultos, essa administração conjunta

destaca a importância de um espaço escolar que favoreça a comunicação e valorize a perspectiva infantil.

A LDB também orienta a formação contínua dos docentes (art. 67), estipulando que “o magistério da educação básica terá direito a planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, progressão na carreira mediante avaliação de desempenho e promoção por tempo de serviço e aperfeiçoamento” (Brasil, 1996, art. 67). Essa previsão legal assegura que a equipe de professores esteja preparada e incentivada a implementar propostas que respeitem a autonomia e a dignidade das crianças. Com isso, ao combinar princípios jurídicos com diretrizes pedagógicas, a LDB reforça a visão da infância como uma fase única, digna e repleta de possibilidades. Ela não apenas estabelece as obrigações do Estado, da família e da sociedade, mas também orienta a estruturação de currículos, ambientes e rotinas que acolhem a criança em sua totalidade. Para as infâncias contemporâneas, isso implica ter garantias legais para brincar livremente, aprender através da exploração sensorial e agir como protagonistas de seu próprio aprendizado. Essas vivências possibilitam que as crianças desenvolvam modos de pensar e sentir o mundo baseados no cuidado, na curiosidade e na corresponsabilidade com o meio em que vivem, construindo desde cedo percepções ecológicas e sociais que orientam práticas mais equitativas e sustentáveis.

Ao refletir que a creche é um espaço dinâmico, povoado por crianças, educadores, famílias e a comunidade, é crucial entendê-la como um lugar de pertencimento, escuta e compartilhamento. Devido ao fato de que as crianças passam longos períodos nesse ambiente, é fundamental que suas práticas diárias sejam fundamentadas no reconhecimento da infância como uma fase integral da vida, repleta de direitos específicos que foram conquistados ao longo da história e que são inalienáveis. Nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, 1989) constitui um marco ético, jurídico e político que promove a criança de um estado de objeto sob a proteção dos adultos para a condição de sujeito de direitos. O Artigo 12 garante a cada criança o direito de expressar livremente suas opiniões em todas as questões que a envolvem, considerando sua idade e nível de maturidade. Da mesma forma, o Artigo 31 reconhece o direito ao descanso, lazer, brincadeiras e à participação nas atividades culturais e artísticas. Esse entendimento reafirma que a liberdade infantil, que se revela por meio de seu corpo, voz, gestos e até mesmo no silêncio, é um direito, não uma concessão. Um direito que deve ser efetivamente assegurado nos espaços e momentos vividos pelas crianças.

O Comentário Geral nº 7 do Comitê dos Direitos da Criança da ONU (2005) aprofunda este conceito ao discutir a realização dos direitos na primeira infância. O documento sublinha

a importância do brincar livre, da escuta ativa e dos ambientes físicos como elementos inseparáveis do desenvolvimento integral. É recomendado que os Estados adotem políticas públicas que garantam espaços físicos e socioculturais que promovam a expressão infantil em todas as suas formas. Dessa maneira, o brincar, que costuma ser frequentemente desvalorizado por perspectivas adultocêntricas, é legitimado como um meio válido de pensamento, criação e existência.

A pandemia de Covid-19, que foi anunciada em 2020, pôs fim abruptamente às atividades presenciais e forçou as instituições de educação infantil a se adaptarem para atender às exigências sanitárias e aos princípios éticos e pedagógicos. Considerar o contexto da pandemia de Covid-19 é fundamental para esta pesquisa, pois esse período não representou apenas uma interrupção das rotinas educativas, mas um marco que reconfigurou profundamente as relações entre criança, família, território e instituição.

Na Creche Fiocruz, esta adaptação se manifestou através de iniciativas, como os “Livretos de Pandemia”, encontros virtuais e recursos audiovisuais para manter os laços entre crianças, famílias e educadores, além de preservar práticas afetuosas, culturais e de cuidado:

Nele, há esta complementação e proteção, não somente as questões sobre alimento e brincadeira, mas também a arte, o aconchego e as reflexões de que mundo é esse, que lugar é esse e quais são os territórios que nós estamos ocupando neste momento para educar e cuidar das crianças diante dessa violência invisível que é o Coronavírus. (Souza, 2022, p. 20)

O período de isolamento revelou e intensificou desigualdades territoriais, sociais e físicas e levou a repensar o espaço da casa como uma extensão temporária dos ambientes bioecológicos da creche: atividades como o cultivo, a observação da natureza pelas janelas e rotinas mais independentes mostraram novas possibilidades pedagógicas além de uma simples resposta a uma emergência, evidenciando como o protagonismo das crianças e a conexão com a natureza podem ser mantidos em situações desafiadoras.

O retorno à educação presencial exigiu escuta ativa, planejamento colaborativo e reconfiguração dos ambientes para equilibrar segurança e liberdade, foram analisados fluxos, móveis, tempos e dinâmicas para favorecer grupos pequenos, a circulação de ar e práticas sensíveis. Os espaços externos assumiram um papel fundamental (como pátios, encostas, hortas e meliponários) como promotores do bem-estar físico e emocional, enquanto formações e discussões entre os profissionais reforçaram uma ética de solidariedade e cuidado. Mais do que simplesmente restaurar o que existia antes, o processo de adaptação na Creche Fiocruz se tornou uma chance de reinventar práticas, transformar limitações em oportunidades e estabelecer uma

abordagem pedagógica que incorpora cuidado, escuta, liberdade e conexão com a natureza como elementos essenciais da qualidade educacional.

Nesse sentido, alinhando-se às pedagogias críticas e emancipadoras que apoiam este trabalho, Freire (1996), ao abordar a pedagogia da escuta e do diálogo, ressalta a importância de uma prática educativa que reconheça a todos, inclusive as crianças, como geradores de conhecimento e realidade. A escuta é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente libertadora. bell hooks (2013) também enfatiza a relevância da escuta, do afeto e da liberdade como elementos fundamentais para uma educação transformadora. Para hooks, a sala de aula é um espaço político que pode ser preenchido com amor, resistência e cuidado, desde que se eliminem hierarquias autoritárias e se valorizem os diversos saberes que ali circulam.

Baseando-me nesta convivência entre crianças, territórios e natureza, é importante comparar as vivências da Creche FioCruz, como a exploração cotidiana dos espaços naturais, a participação das crianças nos processos agroecológicos (horta, composteira e jardim sensorial), e as interações espontâneas com plantas, insetos, terra e demais elementos vivos com os princípios normativos presentes nas Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQUEEI), publicação da Resolução CNE/ CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024 (Brasil, 2024). O documento possui caráter mandatório e representa uma vitória histórica para as Políticas Públicas de Educação Infantil no Brasil e reflete o comprometimento com as infâncias e seus territórios. As Diretrizes nacionais apresentadas em Qualidade e Equidade surgem para estabelecer um referencial normativo que valida, de maneira clara, dois aspectos fundamentais para a educação infantil, que são o foco desta análise: a liberdade enquanto um direito pedagógico e a conexão com a natureza como um elemento essencial da qualidade. O documento enfatiza a Proposta Pedagógica como um espaço regulamentador de direitos, incluindo a liberdade, o brincar e a convivência, transferindo esses conceitos da área das preferências metodológicas para o campo dos direitos que devem ser respeitados, o que significa que a organização do tempo, dos locais e das atividades deve ser pensada com base na garantia desses direitos, em vez de ser vista como um complemento a um currículo meramente instrumental.

No contexto físico e arquitetônico, as Diretrizes incluem o contato com a natureza como um critério de qualidade: há uma indicação clara para a escolha de terrenos que favoreçam essa conexão, para o uso das condições naturais do local, como relevo, iluminação solar e ventilação, e para a inclusão de momentos diários em ambientes externos:

O projeto arquitetônico das unidades de Educação Infantil precisa considerar as especificidades dos contextos socioculturais e ambientais, com respeito à natureza e aos princípios da sustentabilidade, bem como os elementos estruturantes das propostas curriculares das redes de ensino e das propostas pedagógicas das instituições educativas. (Brasil, 2024)

Essa formulação normativa não considera o espaço verde como um mero local de recreação, mas um aspecto que influencia diretamente a compreensão do que constitui um ambiente educativo apropriado na primeira infância. O texto também revela a tensão frequentemente presente nas políticas públicas de educação: a necessidade de promover autonomia e exploração livre, enquanto se exige que observemos os padrões de segurança, higiene e manutenção do espaço, na forma em que expressa que “as instalações e ambientes devem promover segurança, acolhimento, bem-estar e condições de saúde para bebês, crianças pequenas e adultos.” (Brasil, 2024). As orientações sobre móveis, proteção de quinas e uso de materiais laváveis demonstram que o Estado busca conciliar a liberdade das crianças com práticas de proteção física que, se aplicadas corretamente, oferecem mais possibilidades; no entanto, se interpretadas de forma excessivamente cautelosa, podem se tornar barreiras à autonomia e à experimentação sensorial:

A adoção de parâmetros de segurança para o mobiliário (mesas, armários, estantes), protegendo bebês e crianças, ao mesmo tempo em que se permite a ampliação de suas condições de mobilidade nos ambientes e a relação com a natureza, ao ar livre, sempre que possível. (Brasil, 2024)

É nessa ambivalência que surge o aspecto analítico mais relevante para examinar as práticas locais: não é suficiente que o documento declare o direito, mas é crucial entender como os gestores e educadores traduzem essas diretrizes em decisões, práticas e rotinas no cotidiano institucional. Para uma creche que já segue princípios de agroecologia e propostas que valorizam a interação direta das crianças com a terra, como é o caso da Creche Fiocruz, as Diretrizes 2024 atuam como um suporte institucional para práticas que incentivam o cultivo coletivo, a utilização de hortas pedagógicas e a inserção de elementos naturais no dia a dia. Paralelamente, essas Diretrizes requerem que tais práticas sejam organizadas: é necessário explicitar nos documentos oficiais de que forma serão assegurados os momentos diários ao ar livre, como se organizará a manutenção da horta, quais estratégias de gestão de risco serão consideradas aceitáveis e como o currículo integrará conhecimentos locais e práticas comunitárias. A concretização do direito à liberdade biofílica depende, portanto, da capacidade da instituição em transformar diretrizes normativas em rotinas, mediações dos adultos e arranjos materiais que efetivamente viabilizem a escolha, a experimentação e o protagonismo infantil.

É essencial discutir a questão da equidade que as diretrizes abrangem: priorizar terrenos com vegetação é normativamente positivo, mas gera uma expectativa que colide com as desigualdades territoriais e orçamentárias das redes públicas. Em áreas urbanas densas ou em municípios com recursos limitados, a realização desse ideal depende de decisões políticas locais, de parcerias com a comunidade e de arranjos criativos que podem envolver o uso de espaços públicos, hortas comunitárias e práticas de agroecologia adaptadas a pequenos terrenos. A conexão entre liberdade e natureza deve ser contextualizada teoricamente: a liberdade, neste contexto, não é vista apenas como a ausência de restrições, mas como uma potência de ação, como oportunidades de engajamento sensorial e motor, de estabelecimento de vínculos e de desenvolvimento de um pensamento ecológico desde a infância. O contato com a natureza, por sua vez, não atua apenas como um espaço físico, mas como um fundamento pedagógico que propicia experiências de cuidado, escuta e reconhecimento de saberes compartilhados, elementos que se relacionam com perspectivas contracoloniais e com a biofilia. Para que essas dimensões se tornem realidade, é crucial que as normativas se transformem em formação contínua para educadoras, em arranjos materiais que evitem a mercantilização da natureza e em processos participativos que envolvam famílias e a comunidade na definição do uso dos espaços naturais.

Assim, as Diretrizes 2024 proporcionam uma base normativa sólida para conectar a liberdade e a interação com a natureza na Educação Infantil; o desafio analítico e prático consiste em explorar como essas diretrizes se transformam em práticas concretas que incentivam a autonomia, a criatividade e o pensamento ecológico nas crianças. Uma avaliação crítica da relação entre norma, plano institucional e a prática do dia a dia é, portanto, o caminho mais eficaz para demonstrar, na dissertação, como uma proposta agroecológica em um ambiente urbano pode realizar a promessa normativa de liberdade biofílica ou, alternativamente, como lacunas e limitações operacionais transformam boas intenções em formalidades que não afetam de maneira significativa a infância.

Entender a creche como um espaço de direitos é reconhecer que, desde os primeiros anos, ali se constrói a democracia dia após dia. É assegurar que a rotina da educação infantil seja permeada por práticas que valorizem a criança como protagonista de seu tempo, criadora de seus caminhos e portadora de uma linguagem própria. Uma instituição que se baseia no direito ao brincar, à escuta e à liberdade proporciona as condições necessárias para que a infância floresça como uma potência de mundo, pensamento e sensibilidade.

CAPÍTULO IV

“A TERRA NOS SUSTENTA”

5 CAPÍTULO IV: “A terra nos sutenta”

RESUMO

Este capítulo aborda a ideia de natureza de maneira relacional, contracolonial e ecológica, unindo reflexões teóricas às experiências vividas na Creche Fiocruz. Ao propor uma crítica a separação entre humanos e natureza, que é sustentada por paradigmas coloniais e voltados para a lógica de produção, o texto propõe um intercâmbio entre pensadores indígenas, afro-brasileiros e contemporâneos, na medida em que reafirma que os seres humanos e a natureza são interdependentes, formados pelas relações com o mundo vivo. A descrição das crianças usando lupas para explorar o quintal demonstra que o aprendizado ocorre através do contato sensível com o solo, insetos, plantas e pedras, evidenciando uma ciência afetiva que surge da curiosidade, da experiência corporal e da convivência. O capítulo argumenta que a Educação Infantil deve ir além de visões antropocêntricas e tradicionais, entendendo a natureza como um processo vital que abrange dimensões ambientais, sociais e subjetivas de forma contínua. Com base em conceitos como ecosofia e filosofia do Bem Viver, defende-se que educar em e através da natureza é uma ação política de resistência às crises ecológicas, desigualdades e ameaças às políticas públicas. A vivência na creche, que se fundamenta em agroecologia e uma escuta atenta, mostra que atividades diárias, como o cultivo do jardim, a ampliação do tempo para a exploração e o respeito ao ritmo das crianças, concretizam uma ética de cuidado, reciprocidade e pertencimento. Com isso, é reforçada a ideia de que criar laços entre crianças e natureza desde a primeira infância fortalece identidades ecológicas, amplia o senso de coletividade e ajuda a construir formas mais justas e integradas de viver no mundo, reafirmando a educação como um ato de liberdade e coautoria.

Palavras-chave: vivências; contracolonialidade; Bem Viver; liberdade.

Introdução

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: A Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza.

Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza
(Krenak, 2020. p. 16,17)

Esta pesquisa surgiu de encontros com as crianças, todos os dias, de todos os lugares e nas maravilhosidades que pude presenciar nos encontros entre crianças, educação, natureza e nas ternuras que emergiram em minha ação enquanto educadora. Assim, esta pesquisa desabrocha pensamentos sobre as relações criança-território-natureza, campo que faz surgir questões acerca do que pode ser natureza. Ao mencionar a natureza, as associações com sistemas e elementos ambientais, como paisagens, animais, árvores, grama, rios se tornam inevitáveis à medida que essa associação pertence a concepções hegemônicas, que pertencem ao nosso imaginário desde os primeiros anos de vida. Mas, ao reconhecer os seres humanos como parte e ser indivisível da natureza, admitimos que, além de pertencer a natureza, somos fonte de natureza. Ao afirmar, como propõe Tiriba (2014), que a natureza é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos, se torna possível experienciar a vida em sua totalidade: não existe um “lá fora” que se contraponha a nós; em vez disso, há um fluxo incessante de interações e percepções onde seres humanos, vegetais, animais e objetos inanimados habitam juntos e se influenciam mutuamente. Assim, a autêntica experiência da natureza se revela quando ultrapassamos a divisão entre o observador e o objeto de observação, possibilitando que cada ação, cada ruído e cada movimento integrem um único processo essencial de vida.

Para a criança, o sentido de natureza é manifestado através do raio de sol, do movimento ao ar livre, da grama molhada, do ar que sopra em seu rosto, na expansão de seu corpo para além das salas, na curiosidade e na amorosidade. Partindo do olhar infantil, viver exige movimento e movimento exige liberdade para relacionar-se com seus companheiros, para explorar o mundo e ouvir seu desejo curioso, a contemplação, a escuta da natureza. Ouvir as vozes da terra é essencial para que seja desenvolvido um vínculo que permitirá a empatia, a compreensão, o senso de pertencimento e a conexão com saberes tradicionais ancestrais. Antes de nos aprofundarmos na sabedoria que estas palavras trazem, é relevante considerar a importância de reconhecer nossos vínculos profundos com as tradições dos nossos antepassados. Em uma sociedade caracterizada pela rapidez e pela falta de conexão, somos chamados a reavaliar o valor da tradição oral, das experiências que se acumulam através das gerações e do respeito consciente a natureza que nos sustenta. É com esse espírito de humildade e pertencimento que apresento a seguir uma voz que nos recorda de nossa condição de seres mortais, ao mesmo tempo que nos liga a um legado que ultrapassa nosso próprio tempo:

Como seres vivos somos mortais, mas nossa conexão é com o mundo ancestral. Nessa caminhada, os anciões nos ensinam a valorizar a natureza, pois somos parte dessa construção. Nós não queremos vida de realeza, mas consciência é o que pedimos da cidade e do planeta. (Kambebe, 2020 , p. 19)

Ao adentrar o campo teórico dos estudos em educação, é habitual encontrar na literatura a asserção da educação como campo que humaniza. Na educação infantil, a importância da experiência, da alegria e do compartilhamento de vínculos têm se fortalecido nos últimos anos, voltando o olhar para a criança como centro dos processos educativos. Na medida em que é proposto ir contra a colonização de práticas e saberes, a dialogicidade e a crítica se tornam fontes de conexão com ensinamentos que aproximam seres humanos e não humanos. Dessa forma, as discussões sobre a educação infantil na natureza se ampliam, permitindo reposições ecológicas que reconhecem que os humanos não são os únicos participantes desses processos educativos.

Rufino (2023, p. 25) destaca que, em interação com um vaqueiro da região do pé da Serra da Ibiapaba, no Ceará, aprendeu que muito aprendemos sobre a vida no campo com a terra, no chão:

A capacidade de escavar o chão como textualidade é o que permite ao vaqueiro escarafunchar os mistérios da lida com o gado e a gente. Desdobrei a pergunta: mas quem ensina a vocês...é a terra? Ele me lascou a resposta feito um laço: seu moço, ensinar ela não ensina, mas a gente aprende. A gente aprende no gosto de conviver com ela.

A declaração do vaqueiro ecoa um conhecimento ancestral, que também se reflete nas práticas mais transgressoras da Educação Infantil: a aprendizagem não se resume a absorver informações prontas, mas envolve permitir-se ser tocado pela experiência real, através do convívio sensível com o mundo ao redor. Da mesma forma, o vaqueiro assume a terra como fonte de saber não porque ela instrui diretamente, mas porque ele se permite uma convivência com ela. As crianças pequenas aprendem por meio das relações afetuosas e curiosas que estabelecem com os ambientes que ocupam. Na primeira infância o chão se torna também um texto, um texto que se decifra com os pés descalços, com as mãos cobertas de barro, com os olhos focados no voo das borboletas ou na dança do vento nas folhas. A formação das crianças pequenas, portanto, deve incentivar a amorosidade de aprender com e no mundo, reconhecendo que o saber não se impõe, mas se revela nas interações, nos vínculos emocionais e nos ritmos compartilhados com o entorno. Assim como na atividade do vaqueiro, o foco é menos no ato de ensinar e mais em permitir que o aprendizado ocorra na experiência de conviver, com a terra, com os outros e consigo mesmo, na medida em que viver de forma comunitária envolve conhecimentos que desprendem a hipótese antropocêntrica dos saberes.

O grande quintal da Creche FioCruz representa não apenas uma extensão do espaço comumente associado à aprendizagem, como as salas, mas um local onde tudo é possível e permitido. A coletividade e o compartilhamento que envolve os corpos das crianças, suas interações com outras crianças, adultos, seres vivos e elementos ali pertencentes expõe um desejo por despertar as curiosidades.

A narrativa que compartilho abaixo demonstra a força dos encontros e nas tenuidades que atravessam o cotidiano docente e expressam a relevância das formas de pensar a Natureza na primeira infância:

Hoje, o quintal da Creche FioCruz transformou-se em um minúsculo laboratório de encantos. As crianças dispersaram-se pelo espaço segurando lupas e eu as observei seguir onde a curiosidade as levava. A ideia inicial era fácil: localizar e juntar várias pedras, atividade de pesquisa proposta pela professora, na qual pretendia estimular a curiosidade científica e servir de apoio para a visita à experimentoteca. No entanto, o olhar infantil, que não se limita a regras, expandiu-se como uma folha ao sol, revelando pormenores que, como adulta, eu quase deixaria passar.

Debaixo do tronco carbonizado, a voz aguda de Ana chamou a atenção: “*Olha, tem um inseto em cima da folha!*”, e todos se juntaram, pequenos corpos ao redor do diminuto traço. Vi as pequenas mãos dividir o espaço, cotovelos se encostar de maneira tímida, e as lupas se inclinar em harmonia. “*Parece que ela está criando um caminho!*”, comentou Alice, e com essa frase simples, a jornada da formiga ganhou significado. O solo, que antes era apenas um solo qualquer, tornou-se um mapa dinâmico de rotas.

Figura 39 - Criança observa inseto em folha



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Em outra parte, Ayla levantou uma pedra com cautela e explodiu em surpresa: “*Tem um inseto aqui embaixo!*” e a surpresa foi compartilhada. Olhos e lentes se aproximaram, enquanto Gabriel, com a lupa bem perto do rosto, murmurou: “*Ele é bem pequenininho, mas tem perninhas iguais às minhas.*” Bastou um instante para que a comparação gerasse risadas, e as risadas, conexões. Ouço Alice gritar de longe: “*Olha! Um passarinho veio nos visitar! Veio pesquisar com a gente, passarinho!*” E os olhares se voltaram curiosos ao passarinho, acenando alegres e entusiasmados.

As educadoras estavam perto, como ilhas de apoio: não interferiam no processo de descoberta, ofereciam palavras quando pedidas e celebravam os momentos de silêncio com olhares cúmplices.

As lupas exploraram texturas. A terra úmida que exalava aroma de chuva, as folhas em um verde que guardava sombras, a casca rugosa do tronco com suas ranhuras como veias de um mapa. “*Olha, aqui o verde é diferente!*”; “*Tem um buraco aqui nesse tronco.*”; frases

surgiam como legendas improvisadas diante das descobertas. Havia um ritmo suave, quase meditativo: mãos mudando de posição, corpos se aproximando e afastando, pequenas negociações para observar primeiro, tocar depois, e apontar sem encostar.

Figura 40 - Criança observa tronco com lupa



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 41 - Crianças observam tronco



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Ouçó Nicoli chamar pelo meu nome: *“Giovanna! Vem, vem! Olha o que eu achei! Vem, vem!”* Ela pega em minha mão e me leva até o local de sua descoberta e, entusiasmada, me mostra uma flor roxa que encontrou: *“Achei uma flor roxa, que linda...e tem várias. Mas é pequenininha, que bom que tenho a lupa.”*

Figura 42 - Flor roxa



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Ao coletarmos algumas pedras para examinar em grupo, a sala adquiriu uma nova textura, pequenos pedaços de terra, poeira, o som seco das pedrinhas sendo colocadas sobre a mesa. As crianças comparavam, descreviam e criavam histórias sobre a origem das rochas. A lupa deixou de ser um simples objeto, transformando-se em uma extensão do olhar, um instrumento respeitoso que ampliava não apenas formas, mas questões: “*De onde vem essa pedra? Quem esteve aqui antes de nós?*”. Cores diferentes percebidas na superfície das pedras, texturas diferentes numa mesma pedra, tamanhos e formas...talvez passassem despercebidos se a atenção não tivesse sido voltada a suas sutilezas.

Figura 43 - Observação de pedras



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

Figura 44 - Observação de pedras



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

“Encerro o caderno com a sensação de que, naquele dia, aprendemos a ouvir o mundo em pequenos pontos e que a pesquisa, para essas crianças, é principalmente um encontro. Um encontro entre mãos, olhos e o que habita o chão; entre a vontade de saber e a forma delicada de perceber. Saí do parque com os ecos das risadinhas guardados no bolso e a certeza de que, ao proporcionar tempo e atenção, abrimos portas para uma ciência afetuosa, formada de observação, companhia e poesia.” (Diário de campo - 08/09/2025).

A educação colide com o corpo competências de imaginação, revolta, brincadeira e amanhão da vida em sua incompletude que demanda amorosidade, segurança, apreço e constância de ações vinculadas a relações. Nos quintais das creches, nos sertões ou no asfalto das ruas das cidades, há incontáveis formas de compreender a educação no Brasil. Defender uma educação infantil que transcende o humano emerge do reconhecimento de que um sistema educativo voltado unicamente para as experiências e opiniões tidas como “humanas” acabou por instituir um paradigma uniforme de pensamento e narrativa, apoiado pela lógica de controle sobre o ser e o conhecimento que caracterizou o projeto colonial europeu do Ocidente. Logo, estreitar a discussão educacional apenas ao âmbito das chamadas ciências humanas

impossibilita a escuta e o diálogo com diferentes formas de saberes e vivências educativas, as quais poderiam enriquecer e diversificar as percepções sobre educação infantil:

A empreitada do Ocidente europeu por aqui marca a colonização como um modo político de contratualização da vida a partir de algumas inscrições, entre a dicotomia humano e natureza. Ao falarmos dos povos das florestas, os não-branco-europeus, sejam os das bandas daqui ou de acolá, estamos a falar de existências que ao serem racializadas tiveram seus modos de conceber a vida, interagir e se organizar violentados pela imposição das métricas dominantes e comunitracidas de raça, racismo, gênero, patriarcado e dicotomia humano e natureza. (Rufino, 2023, p. 27)

Diante da manifestação feita por Rufino, surge a percepção de que a educação que transcende o humano exige que haja um movimento de alinhamento de ações que busquem combater a forte ocidentalização do pensamento, das epistemologias e do que se entende como natureza e suas conexões com os seres vivos e seres humanos. Ao refletir sobre a educação de crianças pequenas, se a separação entre o humano e a natureza não for superada, as possibilidades de experiências que sejam integrais, sensíveis e libertadoras serão comprometidas por ações pedagógicas aprisionantes. Educar sem criar dicotomias é entender que as crianças não apenas interagem com a natureza, mas também são natureza em movimento, em afeto, em curiosidade. Portanto, como aponta Rufino (2023, p. 29), “essa tarefa pode vir a ser cumprida como práticas pedagógicas que estimulem a escuta sensível e diálogo integral com as mais diferentes experiências comunitárias que se filiam a uma ética confluyente e de biointeração”, ao mencionar as contribuições de Santos (2015; 2022).

Ouvir seus gestos e suas criações como parte de uma rede viva, onde humanos e seres além dos humanos coexistem e aprendizado mútuo ocorre ajuda a movimentar-se para transcender a dicotomia, representa um ato político e epistemológico de restituir às infâncias o direito de existir em relação, em conexão e em liberdade com os mundos que habitam, e que também as habitam. O mundo, ao mesmo tempo em que constitui-se num movimento constante de transformações técnico-científicas, concebe instabilidades ecológicas que ameaçam a vida, a convivência e a coletividade. De maneira coexistente aos fenômenos de degradação ambiental, a existência se degenera e o enfraquecimento das relações pessoais tendem a se tornar uma realidade cada vez mais concreta e solidificada em decorrência das crescentes formas de se relacionar através da mídia e da tecnologia. Guattari (2012) alerta que somente a partir de uma articulação ético-política, a que denomina de *“ecosofia”*, entre os três registros ecológicos, o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana, é que poderia esclarecer convenientemente tais questões”. Logo, as questões contemporâneas, sejam elas ambientais, sociais ou subjetivas não devem ser percebidas de forma isolada, mas articular-se de maneira ética e política entre as dimensões das relações entre humanos e natureza, da

convivência coletiva e da constituição de sujeitos. A urgência das questões ecológicas exige, de acordo com Guattari (2012, p. 9), mudanças multidimensionais, como declara na seguinte reflexão:

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só as relações de forças visíveis em grande escala, mas também os domínios moleculares da sensibilidade, da inteligência e de desejo.

Reconhecer a Natureza a partir de seu potencial relacional, simbólico, afetivo, sobretudo quando o que está em pauta é a questão das infâncias e das formas de ser e estar no mundo, de construção de subjetividades, exige perceber a natureza para além de algo que está do lado de fora, mas está sempre interligada aos corpos, as políticas, as práticas. Dessa forma, este capítulo busca analisar a ideia de natureza como um território de conflito e disputa, influenciado por paradigmas coloniais e produtivistas, mas também enriquecido por outras epistemologias que reconhecem a inter-relação entre todos os seres e defendem o direito das crianças a uma vida ecológica, livre e intimamente conectada ao ambiente em que vivem.

Figura 45 - Crianças explorando o solo



Fonte: Registro da autora produzido durante a observação participante (2025)

5.1 “Olha, aqui o verde é diferente!”

Horn (2022), ao dissertar sobre a organização de um espaço educativo, diz que não se pode compreender uma escola em sua unilateralidade enquanto natureza, culturas, pátio e salas e que as relações entre estes aspectos, quando se fortalecem, permitem a escuta, o diálogo, a argumentação, a ação e o movimento do mundo. Segundo Chauí (2000), na filosofia ocidental, o termo Natureza abrange diversos significados. Pode ser vista como uma força espontânea que impulsiona os seres ou como uma essência intrínseca de um ser. Ela é também percebida como a ordem e a conexão universais que são essenciais entre as coisas, refletidas em leis naturais. Adicionalmente, esse termo é usado para descrever o que é natural, no sentido de que ocorre e se desenvolve sem a intervenção humana, e, dessa forma, a Natureza contrasta com o artificial. Natureza também é compreendida como o mundo visível, o ambiente: Natureza é aquilo que existe fora de nós. Por último, Chauí (2000) destaca a perspectiva ocidental das ciências

modernas, que define a Natureza como um conceito gerado pelos próprios seres humanos, uma construção social, um produto cultural.

Com isso, trago a importância de se ater a filosofia do Bem Viver, pensada por Acosta (2016, p 35) como “uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida”, na medida em que afirma em que as relações entre o ser humano e a Natureza devem ser construídas de maneira harmônica, comunitária e vinculada a todos os seres vivos, na fundição das relações sociais, culturais e naturais. Uma vez que busca propor rupturas no que tradicionalmente se entende como natureza, ambiente e desenvolvimento, expressa que este conceito “não pode ser simplesmente associado ao bem-estar ocidental, há que recuperar a cosmovisão dos povos e nacionalidades indígenas” (Acosta, 2016, p. 37). De acordo com o autor, a compreensão da Natureza como algo desconhecido, dominável e explorável parte de Essas visões levaram à externalização da Natureza, ou seja, à divisão entre os seres humanos e o ambiente natural, considerando-o como um objeto externo, remoto e acessível para utilização, o que acabou por quebrar sua conexão com a sensibilidade do ser humano.

Compreender o ser humano e natureza de forma dicotomizada exprime intenções de domínio e exploração de tudo o que não seja humano. Essa perspectiva traz à tona riscos a natureza e às relações de coletividade entre os seres vivos. Guattari (2012) afirma que a Natureza não deve ser pensada de forma isolada e externa ao ser humano ou como mero quadro para as ações humanas, pois está interligada a dimensões sociais e subjetivas. Bispo (2023) parte de percepções afroindígenas e quilombolas para conceber Natureza como extensão do corpo e território de pertencimento, tratando os seres vivos como seres compartilhantes, relacionais e inseparáveis de práticas, espiritualidade e formas de viver. Ambos os autores buscam romper com ideias que concebem a Natureza como meio passivo de dominação e pensam em uma ética de sincronia de mutualidade de cuidado, pertencimento e respeito. Com isso, pensar a partir dessa perspectiva relacional levanta questionamentos sobre a importância de se ater a estas concepções ao pensar as práticas ecológicas que irão compor as vivências do cotidiano da Educação Infantil e levantar a possibilidade de reconhecer as potências da relação com a natureza a partir da dissolução de ideias baseadas em concepções que buscam separar e hierarquizar as relações entre o ser humano da natureza.

Haraway (2022) apresenta uma crítica à visão antropocêntrica que coloca o ser humano em uma posição elevada e distinta da natureza. A autora indica que, para superar esse status de privilégio e controle, os humanos devem restabelecer a conexão com a natureza, não como algo separado ou inferior, mas como parte de uma rede onde humanos e não humanos coexistem e se influenciam mutuamente. O conceito de "retorno à natureza" não é uma volta idealizada ou

cheia de saudade, mas um movimento que altera a forma de pensar e existir: uma proposta para desfazer a divisão entre natureza e cultura, reconhecendo que todas as formas de vida estão entrelaçadas através de laços de parentesco. Esse parentesco abrange mais que a biologia, englobando convivência, intercâmbios, emoções e a evolução conjunta entre diferentes espécies. Em uma espécie de exercício colaborativo de transformação, onde humanos e não humanos se definem mutuamente, por meio de interações e associações inesperadas, as ideias defendidas pela autora desafiam a visão do indivíduo autônomo e isolado, propondo uma perspectiva relacional, onde os corpos têm influência uns sobre os outros e onde a humanidade é moldada por essas interações. Em vez de exercer domínio ou controle sobre a natureza, somos chamados a coabitar com ela, pautados pela reciprocidade, abertura e cuidado.

Ao pensar a Natureza em correlação a educação infantil na contemporaneidade, é imprescindível reconhecer as tensões políticas que atravessam as práticas, os projetos pedagógicos e a ação das crianças em seus territórios. Em um contexto marcado por tensionamentos e ataques às políticas públicas, torna-se urgente reforçar o compromisso ético de estabelecer as relações entre natureza e infância à prática da liberdade. É nessa perspectiva que se inscrevem as seguintes palavras:

“Em nossos escritos, a infância e a criança e os projetos e propostas políticas são responsabilidade do Estado, seja em instituições públicas ou em instituições privadas. Quando falamos sobre as questões da Natureza, quando falamos sobre territórios e em diversas questões institucionais, consideramos que hoje estamos sofrendo os ataques do mundo. Então, percebemos que educamos e criamos a partir da relação freireana na caminhada pela vida em busca pelo esperar. Mas não esperar no sentido da espera, mas na busca pela mudança, pelo estar junto, pela luta.” (Entrevista com Yvone Costa de Souza, 2025).

A análise de Yvone se direciona para uma visão ampliada do papel da Educação Infantil, que vai além dos limites institucionais e se insere nas atuais discussões sobre o direito à infância, ao espaço e à própria vida. Ao declarar que “estamos enfrentando os choques do mundo”, ela revela como aspectos como as políticas públicas, as crises ambientais, a violência nas cidades e as desigualdades estruturais afetam o cotidiano da educação, exigindo que as creches adotem uma postura proativa frente a essas contradições. Nesse cenário, a relação freireana mencionada pela gestora – uma abordagem educativa fundamentada no diálogo, na consciência crítica e na responsabilidade coletiva – se transforma não apenas em uma referência teórica, mas também em um princípio ético que guia as ações da instituição.

O conceito de “esperançar” mencionado, entendido como um movimento que chama à ação e não como uma atitude de inatividade, reflete a postura da Creche FIOCRUZ diante das

dificuldades em sua área de atuação. Isso envolve reconhecer que o trabalho pedagógico não pode ser indiferente às injustiças, nem ingênuo frente às complexidades que impactam a vida das crianças. Pelo contrário, exige a criação de práticas diárias que assegurem cuidados, conexão com a natureza, dignidade e liberdade como direitos reais, mesmo em um ambiente marcado por ataques à educação, à natureza e às políticas sociais.

Ao afirmar que essa jornada é realizada “pelo estar junto, pela luta”, Yvone reposiciona a creche como um lugar de resistência coletiva, onde educadores, famílias e crianças desenvolvem práticas que valorizam a vida em sua plenitude. Essa visão se alinha à proposta contracolonial e ecológica que orienta esta pesquisa, pois reconhece que a relação entre a criança e a natureza, longe de ser apenas uma ferramenta pedagógica, é um ato político que acredita na continuidade da vida e na construção de modos mais justos de habitar o planeta.

Pensamentos que fragmentam e separam as relações entre o ser humano e a natureza, ainda estão presentes na forma como se compreende a Natureza na sociedade ocidental contemporânea. Tal perspectiva ainda fundamenta, em nossa cultura, a dominação do ser humano nas relações. Esse domínio humano é moldado por uma visão de racionalidade que dissocia o humano da natureza, razão da emoção, mente do corpo, entre tantas outras dualidades.

A biologia da cognição, proposta por Maturana (2001), especialmente na noção de que os seres vivos operam como sistemas autopoieticos, ou seja, sistemas que se formam por meio de suas interações com o ambiente contribui para compreender a natureza como meio de inter-relação. Em vez de encarar a natureza como um elemento externo a ser analisado, controlado ou protegido, o autor nos sugere que a percebamos como uma teia viva de conexões, um conjunto de interações que permite a co-produção de tudo que é vivo, incluindo as crianças, entre si e com os diversos elementos do mundo:

Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construímos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós. (Maturana, 2001, p. 10)

Longe de ser uma concepção cientificista sobre a natureza, a biologia, ponto de partida dos pensamentos do autor, se estende a relacionar campos como a política, a sociologia, a antropologia e a educação. Nesse contexto, a abordagem pedagógica da Creche Fiocruz, ao estabelecer a agroecologia como um pilar central das suas atividades, não somente enfatiza a importância do contato com o "ambiente natural", mas também reconhece que educação e

natureza estão interligadas. Tiriba (2018) observa que os seres humanos emergem do mundo natural e, apesar da tentativa da ideologia antropocêntrica de isolá-los, trazem em si essa origem. É dentro deste espaço de reintegração que a creche se transforma em um território de relações, onde os bebês e as crianças pequenas vivenciam experiências no mundo com os seres da terra, com insetos, plantas, água e alimentos que cultivam manualmente. Elas não apenas estudam a natureza, elas vivem em harmonia com ela. Nesta convivência, desenvolvem maneiras de existir e de conhecer. Essa perspectiva possibilita ver a criança como um ser em constante auto-organização, que cria seu ambiente não de maneira isolada, mas por meio de interações estruturais com outros, tanto humanos quanto não humanos. Cada experiência no quintal, cada toque no solo, cada aroma e textura experimentados não são meramente estímulos sensoriais, mas ocasiões de conexão cognitiva, onde surgem significados, afetos e modos de ser.

Assim, a natureza não deve ser vista como um cenário estático, mas como um processo vital contínuo que se cria e se recria nas relações, conforme proposto por Ingold (2021), que diz que o mundo é uma malha de linhas vivas. Não existem separações entre interior e exterior, sujeito e objeto, mas, sim, relações dinâmicas, corpos que se formam mutuamente:

Podemos supor, porém, que as linhas de crescimento oriundas das múltiplas fontes tornem-se amplamente envolvidas umas com as outras, um pouco como as vinhas e trepadeiras de um denso trecho da floresta tropical, ou os emaranhados sistemas radiculares que você cava com a pá toda vez que cava o jardim. O que temos estado acostumados a chamar de “ambiente” pode, então, ser melhor vislumbrado como um domínio de emaranhamento. É dentro desse emaranhado de trilhas entrelaçadas, continuamente se emaranhando aqui e se desemaranhando ali, que os seres crescem ou “emanam” ao longo das linhas das suas relações. (INGOLD, 2021; p. 120)

De acordo com o autor, o mundo deve ser percebido em movimento, em fuga a inércia na qual o pensamento desenvolvimentista tende a nos levar a percebê-lo. Ao habitarmos o ambiente, entramos numa zona de participação mútua. De forma complementar:

Essa perspectiva permite a possibilidade de que com qualquer par de elementos conectados cada um desempenhe um papel ativo na formação contínua do outro. Por meio de suas relações, supõe-se que coisas, organismos ou pessoas podem ser mutuamente constitutivos. (INGOLD, 2021; p. 119)

Portanto, o caminho que esta investigação pretendeu desenvolver não se refere a representações da natureza, mas sim às interações vividas com e dentro da natureza, em um espaço onde crianças, plantas, educadoras e pequenos seres se tornam coautores de um mundo compartilhado. No cenário da Creche Fiocruz, essa ecologia de conhecimentos e afeições se manifesta na organicidade das rotinas diárias, nos atos de cuidado, no cultivo coletivo da horta, nas sombras que acolhem os corpos infantis, nos insetos que despertam interesse, e também na

vivência de um tempo diferente: um tempo marcado pelo compasso das vivências infantis, pelas interrupções naturais, pela observação cuidadosa do ambiente ao redor, pelas explorações que não são limitadas por horários fixos, e pela liberdade de permanecer onde o corpo e a curiosidade solicitam. Isso se materializa quando as educadoras prolongam uma investigação espontânea porque o grupo demonstra envolvimento; quando a ida à horta não é encerrada por um horário pré-fixado, mas pelo esgotamento da curiosidade; quando caminhadas pelo pátio se estendem porque as crianças encontram folhas, pedras ou formigas que desejam observar; ou quando momentos de descanso ao ar livre são mantidos enquanto os corpos infantis pedem pausa, e não porque a rotina prevê outra atividade.

CONCLUSÕES

“Eu também sou pesquisadora, igual à Giovanna!”. (Marina, Turma 2 - 08/09/2025).

A partir das descobertas encontradas no decorrer desta pesquisa, que teve como objetivo a compreensão de espaços e práticas na Educação Infantil da Creche FioCruz, de modo a discutir sobre a qualidade dos momentos de vínculo com a natureza e suas possibilidades para concretizar o ideal de biofilia como fonte de força para traçar os caminhos para a liberdade, entendidos como fonte de emancipação do sujeito e dos compartilhamentos na primeira infância, o texto foi desenvolvido com base no Projeto Político-Pedagógico da instituição, além de documentos e registros coletados durante a pesquisa, através de uma investigação de campo. Conectando-os a referenciais teóricos que fundamentam essa investigação: a biofilia, a decolonialidade, a contracolonialidade, a agroecologia e a pedagogia da liberdade, este trabalho buscou apresentar conclusões, discutir limitações e refletir acerca das implicações práticas e teóricas que abrangem o campo da Educação Infantil.

Tendo como referencial, dentre outros Acosta, Freire, hooks, Bispo dos Santos, Rufino, Malaguzzi, Morton, Ingold e Maturana, este estudo ressaltou que a Creche FioCruz se configura como um espaço de resistência pedagógica, onde a natureza é vista não apenas como um fundo, mas como parte integral da vida da instituição: a fluidez nas rotinas, a horta cultivada de forma colaborativa, o cuidado com as espécies que ali convivem e os ambientes externos elaboram uma proposta que valoriza a criança como um ser ativo, capaz de dar sentido às suas vivências. Partindo das vivências cotidianas da Creche FioCruz e do reconhecimento das territorialidades deste espaço, as identidades ali presentes serviram como impulso para pensar a natureza a partir de seu potencial para propor compartilhamento, pertencimento e cuidado mútuo.

As evidências obtidas tanto documentais quanto de campo sugerem que o Projeto Político Pedagógico da instituição concretiza, em grande parte, princípios de biofilia e agroecologia que estão em conformidade com diretrizes normativas e éticas voltadas para a primeira infância. Contudo, a análise revelou uma tensão significativa: o projeto que busca a libertação, em consonância com saberes decoloniais, enfrenta limitações tanto operacionais quanto contextuais. Em áreas urbanas periféricas, afetadas por vulnerabilidades socioambientais e insegurança, a realização total da liberdade biofílica é impactada por exigências de proteção, rotinas de segurança e uma ênfase em demandas sociais, como destaca-se a região que envolve o território da instituição. Ao mesmo tempo, a FioCruz configura-se como um local seguro e planejado, que apresenta organização, cautela e sistematização de seu sistema de segurança para entrada e saída dos funcionários e visitantes, além de caracterizar-se

pela ampla gama de servidores voltados à manutenção de seu espaço. A Creche destaca-se como uma locação da FioCruz voltada ao cuidado de crianças e a perpetuação de uma infância que as compreende, as acolhe e as liberta. Em outras palavras, a instituição expressa o desejo de emancipar a infância e incentivar a conexão com a terra.

Enfatizamos que as reflexões aqui propostas não dissipam as complexidades, sendo consideradas as incompletudes, em busca de um estudo com a questão da natureza e da ecologia na Educação Infantil que permita uma compreensão da infância como uma construção sociohistórica. Este pensamento rompe idéias centralizadoras que, historicamente, menosprezam as diversidades, as territorialidades, as identidades e as subjetividades de seres humanos, seres vivos e localidades que pertencem a um ambiente educativo. Freire (1996, p.32) menciona esta questão da seguinte maneira:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Neste trabalho, a noção de liberdade, fundamentada em Freire, hooks e nas demais visões contracoloniais, é deslocada do simples conceito de ausência de limitações para uma capacidade de criação, de relacionamento e de cuidado. Na Creche FioCruz, a liberdade se mostra conectada à possibilidade de movimentos sensoriais, à autonomia nas rotinas e ao tempo que emerge nas atividades de horta e brincadeiras ao ar livre. As vivências registradas nos diários de campo e nos documentos institucionais apontam que a liberdade e a conexão com a natureza se constituem mutuamente: libertar as crianças para explorar a terra é, ao mesmo tempo, estabelecer ligações emocionais, éticas e políticas com o ambiente natural.

As reflexões surgidas a partir deste estudo permitem que crescem nossas vivências e entendimentos de que a Educação Infantil exige reconhecer a multiplicidade da infância. A criança, enquanto sujeito de direitos, produtora e reprodutora de cultura, pertencente a territórios demonstram a indissociabilidade do cuidado como meio de resistência e justiça ambiental.

Um grande desafio que atravessou meus caminhos foi o de pesquisar um local, até então, desconhecido, no sentido de não conhecer a estrutura, a rotina, as profissionais, o projeto. Todo o processo, desde encontrar a instituição até os momentos finais de escrita e análise, foi marcado por contínuas descobertas e surpresas. Colocar-se como pesquisadora num contexto, até então desconhecido, de início causou conflitos pessoais, medos, inseguranças, pois tratava-se do novo, do misterioso e me forçou a distanciar-me do meu local de ação, daquilo que, de

certa forma, centralizava minha prática e minhas produções. Esta experiência, abundante em encontros, descobertas, acolhimentos e incômodos, acertos e falhas, entusiasmo e incertezas, exprimiu a verdadeira essência do que é se sentir vivo.

Enquanto considerações preliminares, concluímos que as relações entre as políticas públicas que acompanharam o surgimento e o desenvolvimento da Creche dentro da instituição da FioCruz permitiram identificar aproximações entre esses momentos, na medida em que a Creche afirma o compromisso de propor um espaço voltado para o acolhimento das crianças, das famílias e dos profissionais. Este movimento de acolhimento, escuta e compromisso ético evidencia que a saúde é prioridade em sua instituição e, com saúde, entendemos todo um organismo que funciona mutuamente, comunicando ser humano, ser vivo, espaço, fundação e territórios.

O desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Creche FioCruz contou com a participação dos trabalhadores, do ambiente da creche e das atividades educativas, estabelecendo em conjunto diretrizes e ações, além de enfatizar a importância de sua organização em um movimento dinâmico e contínuo das atividades diárias, visando atender à função político-social de formação do conhecimento. Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da Creche FioCruz (2004), constatamos que ele teve como objetivos esclarecer acerca das práticas pedagógicas exercidas na Creche FioCruz de 1986 a 2003, promover o aprimoramento das redes de reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos; e definir uma proposta que assegurasse a identidade histórica, política e cultural da instituição, além de proporcionar, ao longo dos anos, um ambiente que respeitasse as diversas realidades presentes, tanto em relação às crianças quanto aos profissionais e suas famílias.

Do ponto de vista teórico e metodológico, a investigação fortalece a eficácia da análise documental juntamente com a observação participante: examinar o Projeto Político Pedagógico como uma fonte de estudo e, simultaneamente, se aprofundar nas experiências do dia a dia possibilitou perceber de que modo declarações formais, como documentos e diretrizes, se transformam em práticas vividas. Com base em uma revisão teórica que abrange educação, biofilia e agroecologia, além de uma primeira análise temática dos dados (incluindo a leitura do Projeto Político Pedagógico, o diário de campo e registros visuais), escolhi e detalhei as categorias de biofilia, cuidado, agroecologia e participação infantil como ferramentas analíticas. Essas categorias foram efetivas para aprofundar a compreensão do que define uma educação de qualidade para crianças em contextos urbanos. Essa relação favorece o debate sobre a formação de pessoas comprometidas com a relação com a natureza, enfatizando que a educação na

infância não deve ser apenas encarada como um preparo para o futuro, mas como um ambiente de criação de estilos de vida e de responsabilidade compartilhada.

As análises trazem contribuições práticas que esta pesquisa oferece ao campo da educação infantil e às práticas institucionais. A validação de abordagens agroecológicas e de biointeração como base pedagógica, como a horta, o cuidado com os insetos e a exploração sensorial do ambiente evidenciam que as atividades cotidianas podem ser fundamentais para o desenvolvimento do pensamento ecológico e do afeto pela terra. Avaliando de forma detalhada o Projeto Político Pedagógico, os documentos norteadores e a estando presente para acompanhar as vivências com as crianças, foi possível perceber que brechas provenientes de encontros e desencontros com uma ideia de educação que, por mais que acesse o território de Manguinhos, participa de uma instituição de saúde própria e renomada, sejam compreendidos como fonte de inspiração a discussões que envolvam entender a relação criança-natureza a partir de uma lógica que descentraliza e descoloniza os saberes que envolvem as práticas do campo. Logo, compreendemos aqui que relacionar-se com a natureza exige mais do que reconhecer a importância de preservar a natureza, mas exprime o desejo e a necessidade a afetar-se, envolver-se e conhecer-se enquanto parte dele, destacando que os processos de conhecimento estão sempre envolvidos por relações de poder, historicidade e memória.

A ênfase na formação de professores destacou que a transição do Projeto Político Pedagógico para a prática envolve a formação contínua dos educadores: é vital investir em processos de autoformação colaborativa que unam conhecimentos locais, decoloniais e científicos. Além disso, a questão da relação criança-natureza na educação infantil é, muitas vezes, resumida ao ambientalismo. Compreender, a partir da perspectiva do campo das infâncias, a natureza externa como parte da natureza humana, de forma continuamente integrada e interdependente, assume relevância no decorrer dos estudos, coincidindo com a visão de autores como Freire (1996; 2013; 2014), Acosta (2016), Bispo dos Santos (2023) e Rufino (2021; 2023) dialogam que a primeira infância é lugar de liberdade e de ocupação de espaços, de formação de identidades a partir do contato direto com o mundo. Para movimentar-se, expressar-se e conhecer-se, é necessário ser livre para ter o corpo como meio de resistência ao se colocar como sujeito.

Ainda que essas contribuições sejam relevantes, a pesquisa também destaca barreiras e desafios a serem superados: o estudo focou na análise documental e em registros de uma única creche; a impossibilidade de realizar uma pesquisa participativa mais ampla com crianças limita o campo empírico direto. Além disso, fatores externos ao contexto educacional, como políticas urbanas, segurança e infraestrutura, têm um papel crucial na viabilidade de práticas de liberdade

biofílica, o que indica uma limitação na análise ao atribuir somente à instituição educacional a responsabilidade pela transformação.

Por fim, as conclusões desta dissertação retomam o núcleo pessoal que motivou a investigação: o anseio por uma infância que respire, toque a terra, se deslumbre e se entrelace em relações de cuidado. A Creche Fiocruz, com sua história e desafios, exemplifica que é viável criar espaços educacionais que resistam ao confinamento e fomentem laços sensíveis com a natureza, embora essa jornada exija lutas coletivas, mudanças nas instituições e atenção cuidadosa às vozes das crianças. Que a afirmação de que não existe biofilia sem liberdade vital sirva como diretriz para políticas, formações e práticas que coloquem a terra, o corpo e o afeto no centro da experiência escolar. Assim, ao concluir este trajeto, reafirmo a fé em processos educacionais que permitam às crianças não apenas conhecer o mundo, mas também desenvolvê-lo e protegê-lo, pois é nessa cumplicidade, entre pés descalços, mãos na terra e palavras compartilhadas, que se constroem futuros mais justos e habitáveis.

Com base nas reflexões apresentadas, entende-se que a Creche FioCruz se estabelece como um espaço rico em aprendizagens e resistência, onde a natureza e a infância se entrelaçam em uma conexão que vai além do mero contato com o ambiente natural, configurando-se como uma vivência de pertencimento, cuidado e liberdade. A avaliação do Projeto Político Pedagógico e as vivências observadas evidenciaram que o compromisso da instituição transcende a educação formal: ela se afirma como um local que promove vínculos afetivos, éticos e ecológicos, onde as crianças são reconhecidas em sua completude, capazes de criar significados e de modificar os espaços em que vivem.

A análise sobre biofilia e agroecologia mostrou-se um meio eficaz para reconsiderar a Educação Infantil em ambientes urbanos, especialmente nas áreas periféricas afetadas por vulnerabilidades socioambientais. A Creche FioCruz ilustra que é viável desenvolver experiências pedagógicas fundamentadas no respeito às diversidades, na formação para a saúde, na escuta atenta e na valorização da vida em suas diferentes manifestações. As brechas abertas pela presença ativa das crianças, sua curiosidade e movimentação permitem o surgimento de uma pedagogia que brota entre o cuidado e a liberdade.

A natureza, na Creche FioCruz, não é meramente um cenário, mas uma presença que educa, instiga e liberta. Por meio dela, as crianças exercitam sua autonomia, curiosidade e sensibilidade ecológica, se expressando como sujeitos ativos em interação com o mundo. Dessa maneira, a pesquisa reafirma a relevância de considerar a Educação Infantil como um espaço de resistência e transformação, onde o encontro entre criança e natureza se torna um ato político, poético e ético. Uma semente de liberdade semeada no cotidiano.

Assim, as conclusões desta pesquisa apontam para a confluência como princípio orientador de uma educação comprometida com a vida: confluência de saberes, de seres e de mundos que, ao se encontrarem, reinventam a forma como habitamos a Terra. É essencial compreender que este estudo não encerra as discussões, mas as amplia. As inquietações que surgiram apontam para a necessidade de novas investigações que aprofundem o diálogo entre infância, natureza e as discussões que atravessam os horizontes da contracolonialidade, sobretudo porque, em territórios urbanos, são as políticas públicas que definem as condições concretas para a existência, ou ausência, de espaços vivos, férteis e seguros para as infâncias. A experiência com a Creche FioCruz motiva a continuidade de um movimento que vê a educação como uma prática de esperança e vitalidade, um convite contínuo para reaprender a viver em harmonia com a Terra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. 1º ed. São Paulo: EdUFSCar. 2021.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

AGÊNCIA FIOCRUZ. **Creche Fiocruz atinge maioria mantendo seus diferenciais**. Fundação Oswaldo Cruz, 2023. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/creche-fiocruz-atinge-maioridade-mantendo-seus-diferenciais>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A infância**. São Paulo, Planeta, 2003.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2018. Disponível em: <<http://jbb.ibict.br/handle/1/1328>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BECKER, D. et al. **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. Manual de Orientação**. São Paulo: Instituto Alana e Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf>

BELEZA, Fernando. AntropoSines: Petrocultura, violência lenta e pensamento ecológico em Al Berto. *Anthropocenica. Revista de Estudos do Antropoceno e Ecocrítica*, v. 3, 2022. Disponível em: <[AntropoSines: Petrocultura, violência lenta e pensamento ecológico em Al Berto | Anthropocenica. Revista de Estudos do Antropoceno e Ecocrítica \(uminho.pt\)](#)>

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI, 2015.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento-Diálogos Em Educação**, v. 18, n. 1, p. 35-50, 2007. Disponível em: <[Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos](#) | [Momento - Diálogos em Educação \(furg.br\)](#)>

BOTEGA, Giovana Alonso; MORUZZI, Andrea Braga. Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, n. 1, 2023. Disponível em: <[Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate | Educação, Ciência e Cultura \(unilasalle.edu.br\)](#)>

BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacker. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 1420-1445, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1420>

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. 2º ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica; Brasília; FNDE, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne-ceb-n-5-de-17-de-dezembro-de-2009>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 26 jul. 2025.

CANDAU, Vera. **Educação em direitos humanos: interculturalidade e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **Para uma história das reformas urbanas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Luciano Silveira; DEBORTOLLI, José Alfredo Oliveira. Participação e aprendizado de crianças e adultos em contextos indígenas. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. (orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 131-152.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2011

CRECHE FIOCRUZ. **Projeto Político-Pedagógico da Creche Fiocruz**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2023. Documento institucional.

DE SIMONI, Joana Cruz. Homem e natureza ou homem é natureza?: um olhar sobre as relações parte-todo e a geometria das paixões na ética espinosista. **Profanações**, v. 9, p. 36-50, 2022. Disponível em: <[Homem e natureza ou homem é natureza? | Profanações \(unc.br\)](#)>

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

DO NASCIMENTO, Anelise Monteiro. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. **Ensino fundamental de nove anos**, p. 25, 2007. Disponível em: <[36082-Ensino Fundamental de 9 anos.indd \(mec.gov.br\)](#)>

Domingues, L. C. S. M. & Cavallazzi, R. L. (2023). Saúde urbana, direito à cidade e as comunidades de Manguinhos no Rio de Janeiro. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 30, supl. 2, e2023063, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702023000100063>.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola-o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 8, p. 309-319, 2003. Disponível em: <[SciELO - Brasil - O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil](#)>

FERREIRA, M. (2002). “Criança tem voz própria (pelo menos para a sociologia da infância)”. **A Página da Educação**, ano 11, n. 117, nov., p. 35. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2>. Acesso em 3 dez. 2024.

FERREIRA, M. (2010). “‘Ela é nossa prisioneira!’: Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica”. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, jul.-dez. Santa Cruz do Sul, pp. 151-182.

FIOCRUZ. **Atenção à saúde**. Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, [s.d.]. Disponível em: <https://iff.fiocruz.br/index.php/pt/atuacao/atencao-a-saude?view=article&layout=edit&id=69>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FIOCRUZ. **Fazendo parte da história da Creche Fiocruz**. Bio-Manguinhos/Fiocruz, 2023. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/832-fazendo-parte-da-historia-da-creche-fiocruz>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Fiocruz). Acervos Bibliográficos – Biblioteca de Manguinhos. Disponível em: <https://fiocruz.br/bibcb/cgi/cgilua.exe/sys/start76da.html?sid=84>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRIA, Marcos Henrique; VALIENGO, Amanda; DE LIMA, Elieuz Aparecida. Educação Infantil como lugar e tempo para a liberdade: reflexões a partir da perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <[Educação Infantil como lugar e tempo para a liberdade: reflexões a partir da perspectiva Histórico-Cultural | Revista Cocar \(uepa.br\)](http://uepa.br)>

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GOLDBERG, Luciane Germano; YUNES, Maria Angela Mattar; FREITAS, José Vicente de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 97-106, 2005. Disponível em: <[SciELO - Brasil - O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano](http://SciELO-Brasil)>

GONZALEZ, Lélia (1988). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Isis Internacional, nº 8, out. 1988.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, D.; ARENHART, D.; SANTOS, R. Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento. **39ª Reunião Nacional da ANPED - GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos**, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_23_6.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, D. O cuidado como direito público: desafios da docência na creche. **Linhas Críticas**, 29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45380/36182>.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>>

HARAWAY, D. Quando as espécies se encontram. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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

INGOLD, Tim. **Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª reimpressão, 2021.

KAMBEBA, Márcia. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002. Disponível em: <[Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças \(fcc.org.br\)](http://www.fcc.org.br/revistas/cadernos-de-pesquisa/116/41-59)>

KRAMER, Sonia et al. **Ética:: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2020.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

KRAMER, Sonia; NUNES, M. F.; CORSINO, P. A infância e sua singularidade in: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. **Ministério da Educação, Brasil**, 2007.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6HfwLnrkZMSYr6NzMJLtRVk/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2025.

LESSA, Juliana Schumacker. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 108-121, jan./jun. 2016. ISSN 1980-4512.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: ONDE ENCONTRAMOS AS CRIANÇAS?. **Acta Geográfica**, p. 101-118, 2017. Disponível em: <[Vista do GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: ONDE ENCONTRAMOS AS CRIANÇAS?](#)>

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**. BOD GmbH DE, 2018.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 15-36.

MARICATO, Ermínia. **O impasse da política urbana no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 2010.

MARTINS, A. A primeira ideia verdadeira no TIE: ideia do corpo e ideia-da-ideia. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**. Rio de Janeiro, v.10, nº3. 2017.

MATURANA, Humberto R. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação: fundamentos epistemológicos**. 6. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2005.

MORTON, Timothy. **O pensamento ecológico**. São Paulo: Quina Editora, 2023.

MUNHOZ A. V.; GROPPA A. J. Inventariando o corpo na pesquisa educacional: sobre a constituição de um arquivo proliferante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 313-331, jan./abr. 2020.

NEUMANN, Mariana Menezes; RIZZINI, Irene. Decolonialidade e Infância: herança colonial e conexão das crianças com a natureza. **O Social em Questão**, v. 26, n. 56, p. 39-60, 2023. Disponível em: <redalyc.org/journal/5522/552274743002/552274743002.pdf>

OLIVEIRA, João. Formação docente e interculturalidade: desafios contemporâneos. *Revista Educação & Realidade*, **Porto Alegre**, v. 42, n. 2, p. 97-116, 2017.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49, p. 295-304, 2013. Disponível em: <[A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/publicacoes/revista-de-educacao-publica/2013/zoia-prestes-a-sociologia-da-infancia-e-a-teoria-historico-cultural-algumas-consideracoes)>

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

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAMBO, Graciele Cristiane; VON BORSTEL ROESLER, Marli Renate. Primeira infância e natureza: investigação da percepção ambiental no contexto escolar. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 26, n. 1, p. 513-540, 2021. Disponível em: <[Primeira infância e natureza : investigação da percepção ambiental no contexto escolar | Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental \(furg.br\)](https://www.furg.br/revistas/ambiente-educacao/2021/primeira-infancia-e-natureza-investigacao-da-percepcao-ambiental-no-contexto-escolar)>

RAMBO, Graciele Cristiane; VON BORSTEL ROESLER, Marli Renate. Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, n. 1, p. 111-131, 2019. Disponível em: <[Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente | Revista Brasileira de Educação Ambiental \(RevBEA\) \(unifesp.br\)](https://www.unifesp.br/revistas/revista-brasileira-de-educacao-ambiental/2019/vivencia-com-a-natureza-no-ambiente-escolar-na-primeira-infancia-e-sua-relevancia-para-construcao-do-respeito-e-cuidados-com-o-meio-ambiente)>.

RIBEIRO, Mônica; FONSECA, Denise. **Geografias das infâncias: múltiplos olhares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIO DE JANEIRO (Município). **Resolução SME nº 368, de 15 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a Matriz Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino**. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 15 dez. 2022. Disponível em: <<https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2022/12/RESOLUCAO-SME-N.o-368-15-DE-DEZEMBRO-DE-2022.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2025.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 573-588,

2018. Disponível em: <[SciELO - Brasil - A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin](#)>

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1997

RUFINO, Luiz. **Vence demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; DA COSTA, Priscila Borba. Do temor da verdade ao medo da liberdade: as possibilidades de educação emancipadora na primeira infância a partir de Theodor Adorno e Paulo Freire. **Intellèctus**, v. 21, n. 1, p. 87-103, 2022. Disponível em: <[Vista do Do temor da verdade ao medo da liberdade: as possibilidades de educação emancipadora na primeira infância a partir de Theodor Adorno e Paulo Freire \(uerj.br\)](#)>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Ester Schossler dos. **Criança e natureza: uma experiência em educação infantil**. 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199260>>

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SARMENTO, M. e GOUVEA, M.C.S. de (orgs.) (2008). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel (org.). **Geografia da infância: territorialidades infantis; As crianças, contextos e identidades**. Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Luiz Felipe Barros. Marxismo e pensamento ecológico-ambientalista: uma articulação impossível?. **Argumentum**, v. 10, n. 2, p. 161-173, 2018. Disponível em: <[Marxismo e pensamento ecológico-ambientalista: uma articulação impossível? - Dialnet \(unirioja.es\)](#)>

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, p. e20004, 2020. Disponível em: <scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjbvq7Q65L6Y6HJZQsgg/?format=pdf&lang=pt>

SOUZA, Yvone Costa de. Relações familiares e as crianças em tempos de pandemia. In: LAMARE, Flavia de Figueiredo de; D'ALMEIDA, Késia Pereira de Matos; MOTTA, Silvia Lacouth (Orgs.). **Educação infantil e suas interfaces: reflexões do primeiro ano de pandemia de COVID-19 no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2022.

THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo. Infância, natureza e afetos: O “Desemparedamento” e as Vivências no Pátio da Educação Infantil do colégio de aplicação da UFRJ. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 1, p. 204-231, 2020. Disponível em: <[INFÂNCIA, NATUREZA E AFETOS: O “DESEMPAREDAMENTO” E AS VIVÊNCIAS NO PÁTIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ | Revista Interinstitucional Artes de Educar \(uerj.br\)](#)>

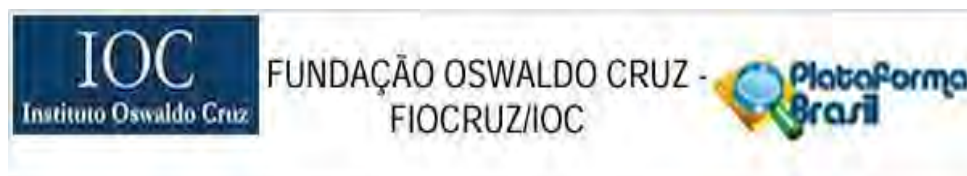
TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito à alegria**. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Lea Vargas; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; SCHAEFER, Kátia Almeida Bizzo. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista**, v. 39, p. e86018, 2023. Disponível em: <[SciELO - Brasil - Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar](#)>

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, p. e88370, 2019. Disponível em: <[SciELO - Brasil - Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento](#)>

Wilson, E. O. (1984). **Biophilia**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXO 1 - APROVAÇÃO DE PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Quando a infância encontra a terra: caminhos de liberdade nas relações criança e natureza na creche

Pesquisador: GIOVANNA FILGUEIRAS LIMA ANDRADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89734525.0.3001.5248

Instituição Proponente: Fundação Oswaldo Cruz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.795.441

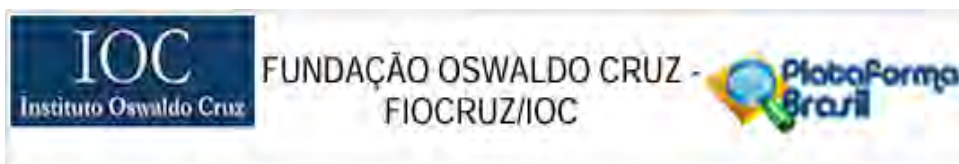
Apresentação do Projeto:

As informações abaixo foram extraídas principalmente do seguinte documento:

Projeto_Plataforma.pdf postado em 14/07/2025.

INTRODUÇÃO: Esta pesquisa se desenvolve em diálogo com a área da educação e das relações que envolvem justiça ambiental, educação infantil e liberdade. Nesta linha de investigação, o estudo se volta para a resignificação dos espaços de educação infantil a partir de indagações no que se refere à qualidade das vivências nestes espaços. A pesquisa se fundamenta teoricamente em autores que buscam movimentar a luta que pense a liberdade do corpo infantil como forma de pensar as relações entre o ser e a natureza.

METODOLOGIA: Trata-se de um projeto com pesquisa de campo em uma creche com abordagem qualitativa. Se baseia na Observação participantes de aulas (educandos - 5) e entrevistas com gestores (5) e educadores (5) da creche na cidade do Rio de Janeiro. As investigações que sustentarão esta pesquisa estarão pautadas na compreensão da criança como ser de identidade, de subjetividade, ser falante, que constrói seus territórios a partir de suas experiências. Por isso, apesar



Continuação de Parecer: 7.795.441

desta pesquisa contar também com as falas dos adultos da creche, anseiam por se construir uma pesquisa com crianças e não sobre elas. Aqui, há o desejo de observá-las, ouvi-las, considerar e reconhecer suas vozes e suas ações como indispensáveis aos percursos metodológicos deste trabalho. A instituição escolhida para a pesquisa foi a Creche FioCruz, oferecida pela Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro. A pesquisa contará com disponibilidade da instituição e na aceitação da equipe educativa.

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa adota como objetivo primário a investigação de espaços e práticas na etapa da educação infantil de modo a discutir sobre a qualidade dos momentos de vínculo entre criança e natureza e suas possibilidades para caminhar aos debates que entendam a biofilia como fonte de força para traçar os caminhos para a liberdade, entendidos como fonte de emancipação do sujeito e do pensamento ecológico para a primeira infância.

Objetivos secundários:

Debater as concepções que alimentam o solo da educação infantil no Brasil, ressaltando a importância de defender a liberdade para os processos educativos das crianças pertencentes à primeira infância, de maneira a levantar possibilidades educacionais para ampliar as experiências com a natureza e promover a valorização do meio ambiente na Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

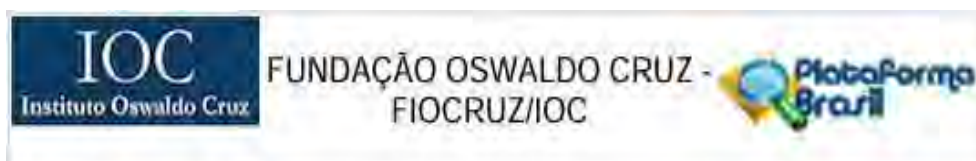
Riscos:

Esta pesquisa segue os princípios de uma pedagogia que fortaleça vínculos com as ideias de acolhimento, liberdade, solidariedade e diálogo. Os possíveis riscos associados a esta pesquisa dizem respeito ao envolvimento dos indivíduos nos momentos de trocas e, com isso, apresentam como possibilidades os sentimentos de desconforto, constrangimento ou medo ao interagir com a pesquisadora que, de início, será entendida como uma pessoa desconhecida. Garante-se transparência acerca dos percursos metodológicos e a minimização de quaisquer desconfortos que possam surgir, a partir da adoção de uma postura acolhedora, promovendo um ambiente seguro e respeitoso durante todos os momentos de interação.

Benefícios:

Essa proposta de pesquisa traz consigo uma série de benefícios tanto para a

Endereço: AV. Brasil 4036, Sala 705 - 7º andar, Campus Mare
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)98841-9471 **E-:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br



Continuação do Parecer: 7.795.441

produção de conhecimento quanto para a prática de ensino. Ao promover uma escuta atenta e respeitosa das crianças, ou seja, ao realizar uma pesquisa com elas, e não sobre elas abre-se um espaço rico para entender como os pequenos vivenciam a liberdade de maneira sensível, física, simbólica e espontânea nos ambientes naturais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem fundamentado, sem necessidade de ser encaminhado para a CONEP. Já foi aprovado pelo centro coordenador em 17/07/2025 e a Fiocruz é centro Coparticipante original.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados todos os documentos postados na PB entre 29/05/2025 e 16/07/2025.

Recomendações:

Recomenda-se adequação do cronograma apresentado visto que a data final atual está muito próxima o que pode comprometer a conclusão do projeto apresentado. Em virtude da faixa etária dos participantes da pesquisa ser inferior aos 6 anos, não há necessidade de Termo de Assentimento (TA). Vale a pena ressaltar que o documento intitulado TALE deve ser renomeado para TA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há óbice ético.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Oswaldo Cruz (CEP FIOCRUZ/IOC) em sua 383ª Reunião Ordinária, realizada em 26.08.2025, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/2012, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	16/07/2025 13:53:00	RAFAEL BELO DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado /	Projeto_Plataforma.pdf	14/07/2025 13:14:54	GIOVANNA FILGUEIRAS LIMA	Aceito

Endereço: Av. Brasil 4036, Sala 705 - 7º andar, Campus Mare

Bairro: Manguinhos

CEP: 21.040-361

UF: RJ

Município:

RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3882-9011

Fax: (21)98841-9471

E-: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ -
FIOCRUZ/IOC



Continuação do Parecer: 7.795.441

Brochura Investigador	Projeto_Plataforma.pdf	14/07/2025 13:14:54	ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_UFRRJ_assinado.pdf	17/06/2025 15:16:24	GIOVANNA FILGUEIRAS LIMA ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAICrecheFioCruzassinado.pdf	29/05/2025 20:16:24	GIOVANNA FILGUEIRAS LIMA ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveis.pdf	29/05/2025 20:16:02	GIOVANNA FILGUEIRAS LIMA ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECrecheFioCruz.pdf	29/05/2025 20:15:52	GIOVANNA FILGUEIRAS LIMA ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 26 de Agosto de 2025

Assinado por:
Celeste da Silva Freitas de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar, Campus Mare

Bairro: Mangueiras

CEP: 21.040-361

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3882-9011

Fax: (21)98841-9471

E-mail: cepfio@ioc.fiocruz.br

ANEXO 2 - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

Eu, **Silvia Lacouth Motta**, na condição de Diretora da Creche FioCruz, manifesto a ciência, concordância e disponibilidade dos meios necessários para a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada *“Quando a infância encontra a terra: caminhos de liberdade nas relações criança e natureza na creche”* na nossa instituição. A instituição assume o compromisso de apoiar a pesquisa que será desenvolvida por Giovanna Filgueiras Lima Andrade, sob a orientação da Dra. **Anelise Monteiro da Nascimento**, professora da UFRRJ - IM, tendo ciência que a pesquisa objetiva a investigação relações entre espaços e natureza na Educação Infantil de modo a discutir sobre a qualidade dos momentos de vínculo com a natureza e suas possibilidades para concretizar o ideal de biofilia como fonte de força para traçar os caminhos para a liberdade, aqui entendidos como fonte de emancipação para a infância, na instituição de educação infantil Creche FioCruz, localizada no endereço Av. Brasil 4365, Rio de Janeiro, RJ, 21045-900, no município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. A instituição assume o compromisso de que a coleta dos dados estará condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, junto ao Sistema CEP/Conep.

Atenciosamente,

Rio de Janeiro, 27 de abril de 2025.

Silvia Lacouth Motta, Diretora da Creche FioCruz.

Assinatura do dirigente institucional ou pessoa por ele delegada

(Nome completo e função do(a) dirigente institucional ou pessoa por ele(a) delegada)

Modelo baseado nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e 580/2018 e nas Cartas Circulares 0212/2010 e 122/2012 da Conep.