

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Maria Isabel Bezerra de Lima**

**A INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA: ENTRE AS  
PERCEPÇÕES DOS DIRETORES E AS INDICAÇÕES DOS  
DOCUMENTOS OFICIAIS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ**

**São Caetano do Sul  
2020**



**MARIA ISABEL BEZERRA DE LIMA**

**A INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA: ENTRE AS  
PERCEPÇÕES DOS DIRETORES E AS INDICAÇÕES DOS  
DOCUMENTOS OFICIAIS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
programa de Pós-Graduação em Educação  
– Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia**

**São Caetano do Sul  
2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

LIMA, Maria Isabel Bezerra de.

A interação das crianças com a natureza: entre as percepções dos diretores e as indicações dos documentos oficiais do município de Santo André / Maria Isabel Bezerra de Lima – São Caetano do Sul - USCS, 2020.  
129f.

Orientador: Paulo Sérgio Garcia  
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2020.

1. Infância 2. Interação 3. Natureza 4. Diretores 5. Políticas Públicas I. A interação das crianças com a natureza: entre as percepções dos diretores e as indicações dos documentos oficiais do município de Santo André II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-Graduação e pesquisa  
Profª Drª Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do programa de Pós-Graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profª Drª Ana Silvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 13/02/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (Orientador)

Profa. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Profa. Dra. Ana Maria Santos Gouw (UNIFESP)





## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia que, com profissionalismo e admirável dedicação, muito ajudou para que eu conseguisse chegar a esse momento bem mais segura e um pouco mais consciente das possibilidades e desafios da Educação Ambiental.

Agradeço a minha querida Lucilene Ferreira, amiga de profissão e da vida, a quem chamo de irmã, por ser pessoa sempre presente e aquela que me trouxe, pela sua insistência, a esse mestrado.

Agradeço a minha querida e grande família, meu alicerce.

Finalmente, agradeço a Deus, razão de minha existência.



*Deixamos para trás a condição de integrantes para assumir a circunstância de hóspede e, na sequência e de modo abusado, de proprietários. Partindo da concepção inicial de uma Natureza holística, migramos para a ideia de meio ambiente e, desde esse ponto, foi uma mera passada chegarmos à definição de recursos naturais: recursos são servos, nunca parceiros. De fato, foi assim que estabelecemos uma ética caracterizada por uma relação sujeito-objeto. Os sujeitos – nós, os humanos – dispõem dos objetos – o restante da vida.*

*Homero Santos*



## RESUMO

Promover a Educação Ambiental é papel das instituições de ensino, inclusive a creche. Para além de uma Educação Ambiental que tenha como foco a sustentabilidade e a garantia de condições de vida para as gerações futuras, essa pesquisa se propôs discutir a Educação Ambiental como condição para a vida presente a partir da interação da criança com a natureza. No intuito de cumprir esse objetivo, buscou-se em documentos de creches municipais de Santo André, nas políticas públicas do município e na percepção de gestores de creches entender em que medida se propicia condições para que as crianças de creche vivenciem essas interações com e na natureza. Embora o município apresente políticas públicas de Educação Ambiental e os diretores manifestem que o trabalho com Educação Ambiental está presente nas creches, observou-se que as ações de Educação Ambiental estão mais voltadas a ideia de preservação dos recursos naturais. Assim, como parte integrante desse estudo será elaborado um E-book cujo conteúdo inspire ações de Educação Ambiental atreladas a interação da criança com a natureza.

**Palavras chave:** Infância. Interação. Natureza. Diretor. Políticas Públicas.



## **ABSTRACT**

Promoting Environmental Education is a role of educational institutions, including daycare centers. In addition to an Environmental Education that focuses on sustainability and the guarantee of living conditions for future generations, this research proposed to discuss Environmental Education as a condition for the present life through the child's interaction with nature. In order to fulfill this objective, it was sought in documents of municipal daycare centers in Santo André, in the public policies of the city and in the perception of daycare managers to understand the extent to which conditions are provided for daycare children to experience these interactions with and in nature. Although the city has public policies on Environmental Education and the directors state that the work with Environmental Education is present in daycare centers, it was observed that Environmental Education actions are more focused on the idea of preserving natural resources. So, as an integral part of this study, an E-book will be elaborated which content inspires Environmental Education actions linked to the child's interaction with nature.

**Keywords:** Childhood. Interaction. Nature. Director. Public policies.





## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Santo André na região Metropolitana de São Paulo e na Região do ABC. ....	68
Figura 2 - Zoneamento do Município de Santo André .....	69
Figura 3 - Rede de creches em Santo André no ano de 2015.....	74
Figura 4 - Características definidoras da análise de conteúdo .....	85



## **LISTAS DE QUADROS**

Quadro 1 - Referenciais teóricos em Bancos de Dados, a partir de descritores. ....	38
Quadro 2 - Referenciais selecionados a partir de busca em Banco de Dados. ....	39
Quadro 3 - Legislação acerca da Educação Ambiental no Brasil .....	46
Quadro 4 - Legislação acerca da Educação Infantil .....	48
Quadro 5 - Lista de espera nas creches de Santo André/ março de 2018 .....	72
Quadro 6 - Número de crianças em creches de Santo André .....	73
Quadro 7 - Legislação acerca da Educação Ambiental em Santo André .....	81
Quadro 8 - Atividades de Educação Ambiental realizadas pelo Semasa em 2015. ....	103

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sobre os sujeitos da pesquisa .....	87
Tabela 2 - O conhecimento sobre a interação das crianças com a natureza no município.....	106
Tabela 3 - Atores escolares e famílias.....	108
Tabela 4 - Atividades na Creche .....	109
Tabela 5 - Formação .....	112

## LISTA DE SIGLAS

ABC	Região que compreende os Municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CETESB	Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CMSA	Câmara Municipal de Santo André
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EA	Educação Ambiental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ETA	Estação de Tratamento de Água
ETE	Estação de Tratamento de Esgoto
GEMA	Gerência de Educação e Mobilização Ambiental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Plagesan	Plano de Gestão e Saneamento Ambiental
PME	Plano Municipal de Educação
PMEA	Política Municipal de Educação Ambiental
PMGIRS	Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos
PMGSA	Política Municipal de Gestão e Saneamento Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNME	Política Nacional do Meio Ambiente
PNRS	Política Nacional de Resíduos Sólidos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil



PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEMASA	Serviço Municipal de Saneamento Ambiental
UFABC	Universidade Federal da Região do ABC
USCS	Universidade de São Caetano do Sul





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>33</b>
1.1 Problema .....	36
1.2 Objetivo Geral.....	36
1.3 Objetivos específicos .....	36
1.4 Justificativa .....	37
1.5 O estudo e suas limitações .....	39
<b>2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL</b> .....	<b>42</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b> .....	<b>48</b>
3.1 Educação Ambiental na Educação Infantil .....	55
3.1.1 O convívio da criança com a natureza .....	57
3.2 O papel do diretor como facilitador da interação da criança com a natureza..	62
<b>4 A CIDADE DE SANTO ANDRÉ</b> .....	<b>68</b>
4.1 Atendimento em creches no município de Santo André.....	71
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>75</b>
5.1 O Método .....	76
5.2 Fases da Pesquisa .....	79
5.2.1 Fase 1: Revisão da literatura .....	79
5.2.2 Fase 2: Análise documental.....	80
5.2.3 Fase 3: Questionário e entrevista com diretores de creches	80
5.3 A análise dos dados.....	84
5.4 Sujeitos da pesquisa .....	86
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO: o que sinalizam as percepções dos diretores e os documentos oficiais</b> .....	<b>87</b>
6.1 Perfil dos diretores .....	87
6.2 A análise dos documentos: os projetos político-pedagógicos e as legislações locais	90
6.2.1. A análise geral dos documentos escolares .....	91
6.2.2. A análise específica da Educação Ambiental nos documentos.....	95
6.2.3. A análise das Políticas públicas .....	100
6.3 Percepções dos diretores .....	106



6.4 Dificuldades para realização de ações relativas à interação da criança com a natureza.....	113
6.5 O papel do professor e das famílias nas ações relativas à interação da criança com a natureza .....	114
<b>7 PRODUTO .....</b>	<b>116</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE A- Entrevista com os diretores .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>131</b>



## MEMORIAL

Sou professora, tenho 54 anos, dos quais 34 dedicados à educação. Atuei algum tempo na rede estadual, mas desde 1989 estou na rede municipal de Santo André, São Paulo, onde tenho dois cargos de professora, sendo que em um deles me aposentei em 2015. Nesses 34 anos dedicados à educação de Santo André atuei em várias escolas, nas diferentes modalidades e etapas de ensino. Assim, atuei como professora de ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) e em creche, nas etapas de educação infantil e no ensino fundamental. Nesse tempo, percorri várias escolas - de Paranapiacaba, o bairro mais distante de Santo André, à região da Borda do Campo.

Toda essa diversidade de fazeres e lugares dizem muito a meu respeito. Sou inquieta e ao mesmo tempo sei exatamente o que quero e o que valorizo. Não crio raízes, mas, ao mesmo tempo, amo profundamente tudo que faço. Assim sou eu, assim é minha vida, assim é que conduzo meu ensinar.

A educação ambiental entrou em minha vida na década de 1990, me seduziu e ao mesmo tempo me causou inquietação e incômodo. Houve fatores anteriores, mas acredito que o que marcou minha história foi a visita que fiz ao aterro sanitário de Santo André nos anos de 1990, conhecido como um aterro de referência no que se refere à questão de tratamento adequado de resíduos.

Lembro-me das pessoas trabalhando nas esteiras, do odor forte do lixo, do fosso onde os caminhões despejavam os resíduos coletados da cidade. Os trabalhadores separavam o material como possível. Foi-nos explicado que o rejeito ia para aterramento, portanto o lixo não ficava descoberto, era aterrado e quando a montanha de lixo chegava ao máximo de sua capacidade era coberto com grama. Aliás, tirando a parte dos trabalhadores laborando em difíceis condições, o restante do aterro era um lindo lugar gramado.

Com todas as turmas em que atuei sempre busquei realizar atividades de Educação Ambiental com o objetivo de conscientizar alunos e familiares, comumente trabalhando com coleta seletiva e horta e, com os alunos da EJA, resgatando o conhecimento das ervas e chás, possibilitando muitas aulas fora da escola, utilizando as sucatas como rico material pedagógico.

Em 2010, os professores da EJA receberam o convite para realizar um curso de extensão pela Universidade Federal do ABC (UFABC), com a temática EJA e economia solidária. Quem se interessasse em fazer a extensão necessariamente precisava escolher sua sala para 2011 na EMEIEF Carolina Maria de Jesus, que seria um Polo de estudo, comprometer-se a assistir aulas aos sábados e ter algumas horas semanais para se dedicar ao Projeto.

Em fevereiro de 2011, teve início o Projeto que, além da UFABC, contava também com a parceria do Centro Universitário Fundação Santo André. As disciplinas estavam relacionadas à economia solidária, ao território, à horticultura e ao manejo de resíduos sólidos. Tive a honra de conhecer o professor Paul Singer e participar de aulas com a professora Sonia Kruppa, professor Ricardo Moretti, professor Dácio e o professor Gilson Lameira de Lima, que foi meu orientador.

Em maio de 2012 apresentei meu trabalho de conclusão de curso com o tema *Cooperativas de reciclagem de Santo André: conquistas e dificuldades*. Fui avaliada pelo professor Gilson e pelo professor Moretti que elogiaram muito o meu texto e me orientaram a prosseguir com a mesma pesquisa, complementando-a, em um mestrado. Senti-me imensamente feliz pela generosidade e ensinamentos dos professores e pela vivência ímpar que pude ter com a realização do trabalho. Realizei muitas leituras acerca da legislação pertinente. Ao pesquisar, conheci melhor meu município, a história das duas cooperativas e passei a admirar ainda mais o grande legislador que foi o prefeito Celso Daniel. A meu ver, ele tinha uma visão inovadora dos problemas que se desenhavam à época em que as cooperativas foram constituídas, com o esvaziamento das indústrias no município.

Para além da literatura, fui às cooperativas e lá passei dois dias, observando e conversando com os cooperados, conhecendo suas histórias. Tantos anos depois de minha primeira visita e a situação de trabalho havia piorado, já não tinha mais esteiras, todo o trabalho passara a ser braçal, sobreviviam à duras penas.

As impressões e as dificuldades foram registradas em meu trabalho e ficou uma sensação de impotência, era apenas mais um relato que não sairia do papel, não traria benefício algum àqueles trabalhadores. Uma sensação que perdura até hoje, recebi muito daqueles cooperados e não dei nada em troca.

Seguindo as orientações do professor Gilson e professor Moretti, em 2013 inscrevi-me na UFABC para concorrer a uma vaga como aluna especial no

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Planejamento e Gestão de Território. Fui aceita, concluí a disciplina com direito aos créditos, porém, não consegui entrar no Programa em virtude de não dominar a língua inglesa, requisito básico.

Já havia desistido do mestrado, mas em 2018 uma grande amiga me falou do Programa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e resolvi retomar meu sonho de fazer um mestrado, mas já não pensava mais no tema relacionado à Educação Ambiental.

Como estava na função de gestora de uma creche desde o início de 2017, pensei que o tema mais óbvio seria pesquisar o papel do gestor para qualidade na educação.

“Mas o que você entende por qualidade?” Foi o primeiro questionamento que a professora Sanny, do programa de mestrado, me fez. Embora tenha a minha definição de qualidade, a qual busco em meu trabalho, percebi ali que os primeiros desafios estavam lançados. Depois de algumas aulas, muitas trocas de saberes, inquietações e algumas possibilidades de temas, descobri o que me faria feliz pesquisar, o que faz sentido para mim. Voltei a pensar sobre a Educação Ambiental. Quais as práticas de educação ambiental estão presentes nas creches? Ou não há práticas? Como o gestor se coloca nas ações presentes ou ausentes? O que impede ou dificulta essas práticas?

Todos esses questionamentos se mostraram pertinentes, porém, ao iniciar as leituras sobre o tema e tendo como referência minha vivência em creches e pré-escolas, concluí que ao pensar em Educação Infantil o aspecto mais relevante da Educação Ambiental refere-se à interação da criança com a natureza.

Nos primeiros textos consultados, a interação, fundamental principalmente na Educação Infantil, apareceu como o aspecto mais relevante, porém deficitário na Educação Ambiental. Outros textos consultados revelaram o que percebo em minha prática no trabalho em creches e pré-escolas: o trabalho com Educação Ambiental se limita, na maioria das vezes, no cultivo de hortas e na utilização dos recicláveis como material pedagógico.

Assim, defini como tema pesquisar as percepções dos diretores e as indicações dos documentos oficiais do município de Santo André no que diz respeito à interação das crianças com a natureza, nas creches de Santo André.

Espero que este trabalho, no qual dediquei horas de minha vida, possa iluminar as ideias de gestores, professores e especialistas em educação e todos

aqueles interessados em melhorar a interação das crianças com a natureza nas escolas de Educação Infantil.



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) no Brasil está presente em diversos documentos como a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), o Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis (BRASIL, 1992), a Política Nacional de Resíduos Sólidos (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (BRASIL, 2012), dentre outros.

A Educação Ambiental não é neutra, uma vez que envolve interesses que dizem respeito não apenas a aspectos ecológicos. A EA é influenciada pelas dimensões social, econômica, político-ideológica e pelos valores de seus diferentes atores (políticos, especialistas, professores). Pesquisadores como AB' Saber (1991) e Tiriba (2010) sinalizaram que sua efetivação na sociedade necessita do diálogo, pois ela envolve elementos culturais, econômicos e valores. Esses autores concordam também que ela deve apresentar um caráter humanista e holístico e ter natureza social e interdisciplinar.

A Educação Ambiental revela-se relevante, entre outras questões, tanto pelo crescimento populacional e degradação ambiental como pela ampliação das taxas de extinção de seres vivos. Nas últimas cinco décadas, de acordo com a Organização das Nações Unidas, de 2016, essas taxas estão mil vezes acima da referência histórica, uma situação que sugere ações de preservação dos habitats.

De fato, dados do BIOTA-FAPESP (FAPESP, 2006) sobre a degradação do meio ambiente, revelaram que somente, aproximadamente, 14% da área do Estado de São Paulo possuíam vegetação nativa remanescente, o que potencializa a importância da EA.

Vários pesquisadores (AB'SABER, 1991; ELALI, 2003; FRACALANZA, 2004; TIRIBA, 2010; PERES et al., 2012, entre outros) têm discutido e debatido as questões da EA na sociedade, na escola, na educação e no cenário nacional.

A Educação Ambiental tem sido uma preocupação constante no Brasil ao longo dos anos. Em um contexto mais específico, na cidade de Santo André, importante município do Grande ABC Paulista, as preocupações com o meio ambiente e com a EA também têm sido grandes por parte de especialistas, diretores, professores, comunidade e legisladores.

Na questão da legislação, por exemplo, o município já conta com o Plano Municipal de Limpeza Urbana do Município de Santo André, Lei n.º 7.446 (CMSA, 1996); a Política Municipal de Gestão e Saneamento Ambiental do Município de Santo André, Lei n.º 7.733 (CMSA, 1998); o Plano Diretor do Município de Santo André, Lei n. 8.696 (CMSA, 2004); Relatório Síntese Plagesan (CMSA, 2008); o Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos do Município de Santo André, Decreto n.º 16.310 (CMSA, 2012) e a Política Municipal de Educação Ambiental de Santo André, Lei n.º 9738 (CMSA, 2015).

O Plano Diretor do município de Santo André, Lei nº. 8.696 de 17 de dezembro de 2004, indica diretamente a promoção da EA para a efetiva sustentação das políticas públicas ambientais, sendo que a cidade conta também com uma política ambiental bem desenvolvida, registrada no Plano Municipal de Resíduos Sólidos, com programas e ações de EA que objetivam promover, entre outras questões, a qualidade de vida para a população e a sustentabilidade socioambiental. Tal política considera os aspectos ambiental, social, econômico e cultural.

De fato, tanto no Brasil, em geral, como na cidade de Santo André, em particular, a EA exerce um papel fundamental sobre a vida individual e coletiva das pessoas. Nesse sentido, ela se mostra essencial já no início do processo de escolarização, ou seja, ainda na creche, com crianças entre zero e três anos de vida.

Para Tiriba (2010), as creches se constituem em locais privilegiados para a formação das crianças por meio de conhecimentos e valores relacionados ao cuidado com o outro e com o meio ambiente. A autora enfatiza a necessidade desta aproximação das crianças com a natureza para um desenvolvimento saudável, todavia, sinaliza que esses pequenos têm pouco contato com a natureza e passam grande parte do tempo escolar dentro da sala de aula.

Nessa perspectiva, as escolas necessitam reinventar seus tempos, seus espaços e suas rotinas escolares. Trata-se da ideia de criar práticas pedagógicas a partir da interação da criança com a natureza, com a terra, aproveitando, ao mesmo tempo, para discutir com os pequenos as questões do desperdício dos recursos naturais no contexto escolar para fazer com que as crianças se sintam inseridas no meio ambiente, como parte integrante do mesmo, interagindo com a natureza em um cenário em que suas ações e atitudes sejam valorizadas (BRASIL, 2010) e, ao

mesmo tempo, promover um processo que religue ser humano e a natureza, o corpo e a mente (TIRIBA, 2010).

Vários documentos brasileiros trouxeram orientações para o desenvolvimento da criança a partir da interação dela com o espaço, com o outro e com o meio ambiente (natureza). Dentre esses documentos, pode-se apontar os Critérios para Atendimento em Creches (BRASIL, 1995; BRASIL, 2009), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil - BNCC (BRASIL, 2017).

O RCNEI (1998), por exemplo, afirma que nos primeiros anos de vida o contato da criança com a natureza possibilita que ela construa conhecimentos sobre os fenômenos sociais e naturais, um processo em que se ressalta a importância da interação dos pequenos com o mundo exterior (natureza).

Tiriba (2010) e Barros (2018) insistem que é direito da criança interagir e se encantar com a natureza e que, para tal, a escola é fundamental, uma vez que pode proporcionar aos pequenos atividades como o cultivo de hortas, brincar na chuva, entre outras vivências.

Nesse processo de aproximação da criança com a natureza, o diretor da creche tem papel essencial, pois cabe a ele atuar na mobilização dos recursos, materiais e humanos, com o intuito de promover o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a partir, entre outras coisas, da interação com a natureza. Ele é, de acordo com Fullan (2014), uma liderança em movimento, um agente de mudanças, que aproxima pessoas e recursos materiais, entre outras questões.

Outros pesquisadores como Thurler (2001) e Garcia (2010) reforçam essa ideia afirmando que o diretor tem uma atuação direta em relação às inovações e mudanças na escola. Na Educação Infantil (EI), seu trabalho deve ser o de um agente facilitador e mediador, um articulador que motiva os profissionais de educação, as famílias e os alunos. Esse profissional tem responsabilidades na organização dos projetos e dos espaços para que as crianças possam interagir com a natureza, valorizar e preservar os recursos naturais, entre outras questões.

É nesse contexto de valorização da interação das crianças com a natureza que reside o problema central desta presente pesquisa. Ele está atrelado à compreensão da interação das crianças com a natureza nas creches da cidade de Santo André, na percepção dos diretores escolares e nos documentos oficiais.

### **1.1 Problema**

Como ocorre a interação das crianças com a natureza nas creches da cidade de Santo André, na percepção dos diretores escolares, nos documentos oficiais das escolas e nas políticas públicas locais?

### **1.2 Objetivo Geral**

Identificar e analisar a interação das crianças com a natureza, nas creches do município de Santo André, na percepção dos diretores escolares, nos documentos oficiais das escolas e nas políticas públicas locais.

### **1.3 Objetivos específicos**

Como objetivos específicos pretende-se:

1. Identificar e analisar a interação das crianças com a natureza nas creches do município de Santo André, na percepção dos diretores escolares.
2. Conhecer e analisar a interação das crianças com a natureza nos Projetos Político-Pedagógicos das creches do município de Santo André.
3. Identificar e analisar a interação das crianças com a natureza nas políticas públicas locais de Educação Ambiental do município Santo André.

4. Elaborar um E-book, cujo conteúdo contemple a Educação Ambiental na creche atrelada à interação da criança com a natureza, de forma a inspirar novos saberes e práticas.

#### **1.4 Justificativa**

Na busca constante por desenvolvimento, o homem se apropriou da natureza e dela retirou recursos que possibilitaram a criação de uma infinidade de produtos que trouxeram a ele conforto e bem-estar. No entanto, ao tratar a natureza como um produto, um bem inesgotável, o ser humano desconsiderou as consequências advindas de toda essa transformação, desconsiderou a Lei de Lavoisier: “Na natureza nada se cria e nada se perde, tudo se transforma”.

É possível perceber que essa apropriação desmedida da natureza e o consumismo desenfreado da sociedade contemporânea têm produzido consequências preocupantes como a falta de água, a poluição do ar, as enchentes, a poluição sonora, dentre outros que trazem consigo danos à saúde e à sobrevivência do homem e do planeta (FAPESP, 2006).

Pesquisadores como Tiriba (2010), Mendonça (2012), Louv (2014) e Barros (2018) apontam ainda que problemas como obesidade, ansiedade, depressão, entre outros, estão diretamente ligados a essa relação de afastamento do homem da natureza.

Nesse sentido, a educação em geral e a EI, em particular a creche, constituem-se em espaços privilegiados para a construção de conhecimento, valores e atitudes a partir da relação e aproximação do homem da natureza. A creche assume papel de relevância na construção de novos valores, costumes e hábitos de consumo que possam garantir a melhoria da qualidade de vida local e do planeta. Trata-se de uma possibilidade de permitir ao homem desfrutar plenamente dos recursos naturais de forma equilibrada e consciente, assumindo uma postura de parte desses recursos e não de proprietário deles.

Embora haja legislações que versam sobre a EA e nas escolas sejam recorrentes os discursos politicamente corretos sobre a preocupação com as questões ambientais, na prática, o que de fato se encontra são trabalhos pontuais,

abordando um ou outro aspecto da EA, como a reciclagem, o cultivo de hortas ou a economia de água (TIRIBA, 2010).

Nesse contexto, a questão da interação da criança com a natureza, presente em pesquisas que tratam da EI e parte indissociável da EA, pouco tem sido considerada nos fazeres cotidianos da EI (TIRIBA, 2010).

Essa dissociação em relação à interação da criança com a natureza, na creche, necessita ser apreciada por sua importância no contexto escolar e, ao mesmo tempo, devido ao fato de existirem poucas pesquisas similares nos bancos de dados consultados, quais sejam, portal de periódicos CAPES, no SciELO e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

#### **Quadro 1 - Referenciais teóricos em Bancos de Dados, a partir de descritores.**

<b>Descritores</b>	<b>SciELO</b>	<b>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)</b>	<b>Periódicos Capes</b>
<b>Criança e natureza/ criança na natureza</b>	198 Artigos	10 Dissertações 01 Tese	14 Artigos
<b>Educação Ambiental na educação infantil/ Educação Ambiental e infância</b>	27 Artigos	20 Dissertações	737 Artigos
<b>Gestor escolar e Educação Ambiental/ papel do gestor escolar na Educação Ambiental</b>	Não encontrado	98 Dissertações	100 Artigos

Fonte: SciELO, Biblioteca Digital, Periódicos Capes - elaborado pela autora.

Na plataforma SciELO localizou-se 198 artigos com o descritor Criança Natureza, porém com abordagens diferentes da proposta desta pesquisa: em sua maioria, os contextos retratados nos artigos estavam relacionados ao ensino fundamental ou a disciplina de geografia.

Quando alterado o descritor para EA e Infância e EA na EI localizou-se 27 artigos, dos quais um foi selecionado.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações encontrou-se 10 dissertações e uma tese com o descritor criança natureza. Com o descritor EA na EI e EA e Infância localizou-se 20 dissertações. Com o descritor Gestão escolar e EA localizou-se e selecionou-se para essa pesquisa uma dissertação.

Na plataforma Sucupira, portal Capes, localizou-se 14 documentos com o descritor criança natureza, porém, sem relação com essa pesquisa. Com o descritor EA e EI localizou-se 737 documentos, dos quais selecionou-se dois artigos avaliados como pertinentes às questões da presente pesquisa. Localizou-se também 100 artigos com o descritor Gestor escolar e EA, porém selecionou-se apenas dois para esse estudo.

O Quadro 2 traz os trabalhos que, de fato, dialogaram com este presente estudo:

#### **Quadro 2 - Referenciais selecionados a partir de busca em Banco de Dados.**

<b>Artigos/ Dissertação</b>	<b>Autores</b>	<b>Fonte</b>	<b>Ano</b>
<b>Educação Ambiental e Educação Infantil: dialogando com as crianças sobre os impactos ambientais do consumismo.</b>	COUTO, A. R. O.; VIVEIRO, A. A.	Scielo CAPES	2018
<b>O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola – natureza em educação infantil.</b>	ELALI, G. A.	Scielo CAPES	2003
<b>A Educação Ambiental na Educação Infantil: limites e possibilidades.</b>	SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G.	CAPES	2016
<b>Gestão Democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena.</b>	MONÇÃO, M. A. G.	Scielo BDTD	2013
<b>O Trabalho dos gestores nas Instituições de Educação Infantil.</b>	CÓCO, V.; GALDINO, L.	CAPES	2018
<b>Os Gestores Escolares e suas Concepções de Educação Ambiental: Relações e Implicações nas Práticas em sala de Aula.</b>	COSTA, P. M.; GUEBARA, M. J. F.	CAPES	2017

Fonte: Scielo, Biblioteca Digital, Periódicos Capes - elaborado pela autora.

A análise desses dados permitiu inferir que, embora a produção acadêmica acerca do tema EA seja razoável, os estudos que abordam a etapa da EI e mais especificamente, a interação da criança com a natureza, são ainda bastante incipientes, razão pela qual o presente estudo se mostra relevante.

### **1.5 O estudo e suas limitações**

Este estudo apresenta uma análise sobre a interação das crianças com a natureza, nas creches da cidade de Santo André, na percepção dos diretores escolares, nos documentos oficiais das escolas e nas políticas públicas locais.

Suas limitações consistem na pouca literatura disponível sobre o assunto e ao locus de pesquisa reduzido. Além disso, este estudo está baseado em apenas um município, a cidade de Santo André, especificamente em oito unidades escolares (creches).

A organização deste presente estudo traz na primeira seção um histórico da EA no Brasil, que tem seu marco legal em 1981, com a instituição da Política Nacional do Meio Ambiente, seguida por outras legislações ao longo do tempo.

A segunda seção traz reflexões sobre EI no Brasil, apresentando os principais documentos legais que versam sobre o tema, bem como as contribuições de alguns autores quanto à proposta de trabalho com a EA, apontando a interação das crianças com a natureza como fundamental nessa etapa da educação, bem como o papel do diretor como articulador e mediador na ação educativa.

A terceira seção da pesquisa revela aspectos geográficos da cidade de Santo André, que tem mais de 50% de seu território em área de proteção ambiental e, portanto, exige dos gestores públicos e de toda a sociedade andreense o planejamento de ações voltadas a EA. É nessa geografia que se descortina o panorama do atendimento nas creches municipais.

A quarta seção apresenta os procedimentos metodológicos que fundamentam o presente estudo. Esta parte indica a natureza aplicada da pesquisa, revela sua abordagem qualitativa, o seu problema central, seus objetivos, os procedimentos utilizados para coleta de dados e as formas de análise dos mesmos, neste caso, com a utilização da análise de conteúdos.

Na quinta seção são apresentados os resultados produzidos a partir de entrevista com gestores de 19 creches do município de Santo André, pela leitura dos Projetos Político-Pedagógicos de oito unidades escolares e pelo levantamento das políticas públicas de EA do município, à luz de autores tais como AB'Saber (1991), Elali (2003), Fracalanza (2004), Tiriba (2010), Peres et al (2012), Mendonça (2012), Alves e Saheb (2013), Louv (2014), Couto e Viveiro (2018), Côco e Galdino (2018).

Por se tratar de um mestrado profissional, a sexta seção é dedicada a apresentação de projeto para elaboração de um E-book, cujo conteúdo contemple a EA na creche atrelada a interação da criança com a natureza, de forma a inspirar novos saberes e práticas.



Na sétima e última seção estão explicitadas as considerações finais quanto à interação das crianças com a natureza em creches de Santo André a partir da percepção das diretoras, dos Projetos Político-Pedagógicos e das políticas públicas do município.

## 2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Durante o regime militar brasileiro<sup>1</sup>, o governo promulgou a Lei nº. 6.938 (BRASIL, 1981) que dispunha sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), estabelecendo a Educação Ambiental (EA) para todos os níveis de ensino. Tal determinação foi ratificada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN/96). Nessas legislações está prevista uma formação básica para o cidadão, assegurando a compreensão do ambiente social e natural.

No entanto, Silva (2015, p. 152) considera que as legislações pertinentes à EA não deixaram claro sua concepção, ora apresentando características mais próximas à EA conservacionista, ora apresentando características próximas à EA crítica, comprometida com a transformação social. Tal definição se mostra de suma importância, pois a depender de como o ser humano considera a natureza, como sua propriedade ou ele sendo parte dela, dependerão suas escolhas no que diz respeito às ações de EA.

AB'Saber (1991, p.1) entende a EA “como uma ação, entre missionária e utópica, envolvendo um esforço permanente de todos na busca de reformular comportamentos humanos e recriar valores perdidos ou jamais alcançados”. Para esse autor, a EA começa em casa, passa pela rua, bairro e cidade e atinge a escala planetária; ela exige conhecimento articulado sobre a região (território) e “um entendimento claro sobre a projeção dos homens em espaços terrestres herdados da natureza e da história” (1991, p.1).

AB'Saber (1991, p. 02) sinalizou que:

A Educação Ambiental defende uma somatória de sanidades. Sanidade do ar. Sanidade das águas. Sanidade das coberturas vegetais remanescentes. Sanidade do solo e do subsolo. Uma maior harmonia e menos desigualdades no interior da sociedade. A possibilidade de uma habitação adequada e sadia. Um transporte coletivo menos sofrido. Condições razoáveis no ambiente de trabalho "intramuros". Nas fábricas e oficinas. Um ambiente que ajude a prolongar a vida e o bem-estar de todos os membros da sociedade: crianças, velhos e adultos. (AB'SABER, 1991, p. 02)

---

<sup>1</sup> Ditadura militar – regime estabelecido em 1 de abril de 1964, que durou até 15 de março de 1985 Sob o comando de governos militares, de caráter autoritário e nacionalista. Começou com o golpe que derrubou o governo de João Goulart, o então presidente democraticamente eleito.

Compreendida a partir do enfoque de AB'Saber (1991), a EA é muito mais do que cuidar dos rios, das plantas e dos animais. Trata-se de cuidar de tudo aquilo de que o homem é irremediavelmente dependente, é cuidar da relação com o outro, das relações de produção e das condições de trabalho, é repensar as desigualdades, as relações entre as pessoas, o cuidado consigo e com o outro, é cuidar da alimentação, do sono, do descanso e do lazer. É uma reflexão sobre a vida em sua plenitude, na harmonia do homem com a natureza.

Mendonça (2012) chama a atenção para o fato de que somos parte da natureza e como todos os organismos vivos estamos aqui há muito tempo, somos a somatória de muitas vidas, pois sendo a vida na Terra um ciclo contínuo, a matéria da qual nos constituímos hoje é a mesma matéria de milênios atrás, matéria esta origem de todas as formas de vida. A mesma autora propõe que, ao dominar a natureza para explorá-la segundo suas necessidades e desejos, o homem rompeu com a harmonia holística que caracteriza o mundo natural, passando a incorporar a ideia de meio ambiente, que comporta tanto o ambiente natural, ou seja, a natureza, como aquele transformado por sua cultura e tecnologia.

As ideias defendidas por Mendonça (2012), vão além do proposto por AB'Saber (1991), ao apontar a necessidade do homem de se reconectar com a natureza, reconhecendo-se como parte dela e não como proprietário da mesma.

Não podemos negar nossa experiência urbana e tecnológica. Contudo, podemos restabelecer nosso contato com a natureza – que ainda está protegida em recantos do nosso inconsciente – e desenvolver uma relação mais generosa e menos utilitária com ela. Com isso, estaremos resgatando também aspectos fundamentais e não desenvolvidos de nossa própria humanidade. (MENDONÇA, 2012, p. 133)

As ideias de Mendonça (2012) estão alinhadas as de Tiriba (2010), Louv (2014) e Barros (2018) que alertam para o fato de que, sendo o ser humano parte da natureza, ele necessita se reconectar a ela como condição para sua sobrevivência. Sobrevivência não no sentido de continuar explorando-a e retirando dela tudo que necessita, mas no sentido de resgatar o pertencimento humano ao mundo natural.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (1992)<sup>2</sup>, apresenta a EA como uma ação individual e coletiva com a finalidade de formar

---

<sup>2</sup>O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis é um documento produzido durante a 1ª Jornada de Educação Ambiental que ocorreu paralelamente

consciência local e planetária. O documento afirma que a EA não é neutra, mas ideológica e, portanto, política. O texto reafirma a perspectiva holística da EA e valoriza as diferentes formas de conhecimento que “é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado” (BRASIL, 1992, p.2). Portanto, a EA deve promover o diálogo e a cooperação, ocorrendo coletivamente, mas com a participação de cada pessoa.

Em 1999, a Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), reafirmando que a EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades do ensino nacional de forma articulada e permanente. De acordo com essa Lei, a EA deve ter como princípios o enfoque humanista, holístico e participativo. Deve também considerar a interdependência entre o meio natural, socioeconômico e cultural, sob o enfoque da sustentabilidade e considerando o pluralismo de ideias, as concepções pedagógicas, a ética e as práticas sociais. Em seu artigo 1º a EA é tida como:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p.1).

Mendonça (2012) aponta que perdemos a intimidade com a natureza e com isso nos tornamos incapazes de ler nosso próprio corpo, que são como livros que trazem não só nossa história natural, mas também nossa história cultural, familiar e individual. A mesma autora (p. 133) acredita que a natureza ainda possa ser para o homem o que é para os índios - “o lugar onde se aprende sobre o significado das coisas, das nossas ações e de nossas vidas”.

Complementando essa ideia, Tiriba (2010, p. 2) defende que “Educação Ambiental é um processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida” e deve estar fundamentada na ética, na diversidade cultural e na biodiversidade. Ainda segundo a autora, trata-se do exercício de

---

à 2ª Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em junho de 1992 (também conhecida como Rio – 92, Eco – 92 ou Cúpula da Terra). O Tratado produzido por representantes de inúmeros países reconheceu o papel da educação na formação de valores e na ação social no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável.

convívio com o mundo natural que possibilitará à criança cuidar de si, dos outros e da Terra.

Nota-se que as ideias dessas autoras reforçam os princípios defendidos pela Lei nº. 9.795 ao prever o enfoque humanista, holístico e participativo, bem como as dimensões natural, social, cultural e econômica. Tiriba (2010) sinaliza também que:

As relações entre sistemas culturais e sistemas naturais ameaçam a continuidade de vida no planeta. Se quisermos barrar o processo de destruição que está em curso, precisamos transformar profundamente nossa maneira de pensar e de sentir, de viver e de educar (TIRIBA, 2010, p. 2).

Tal transformação é urgente, pois o planeta vem enfrentando problemas à medida que a tecnologia avança e as culturas se transformam. O ser humano criou uma sociedade que descarta ideias, sentimentos e objetos, com um imediatismo e consumismo surpreendentes.

Mendonça (2012, p. 139) alerta que “sem o contato profundo com a natureza, criamos um mundo dissociados das leis que o originaram e que o regem. Buscamos supremacia e, com isso, perdemos nossa fonte de sentido”. Para essa pesquisadora, o único meio de conhecer bem a natureza consiste na experiência direta com ela. Louv (2012, p. 332) afirma que “não precisamos ser inimigos da tecnologia para perceber a necessidade de mais natureza em nossa vida [...] quanto mais nossa vida se tornar refém da tecnologia de ponta, mais precisaremos da natureza”.

Corroborando com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, a resolução nº. 2/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), reconhece em seu art. 5º que a EA não é uma atividade neutra, pois envolve valores, interesses e visão de mundo, portanto, a prática educativa deve considerar as dimensões política e pedagógica. Assim, explicita em seus Art. 2º e 3º:

A educação ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social [...] visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com o ambiente natural e construído (BRASIL, 2012, p.2).

A Educação Ambiental é política e traz consigo os valores da sociedade na qual está inserida, não só aqueles de origem pessoal, mas principalmente os

econômicos e culturais. Dessa maneira, qualquer ação de EA deve considerar os diferentes atores e o território em que está assentada, deve ser coletiva e democrática caso contrário estará fadada ao fracasso.

O quadro 3, a seguir, apresenta a legislação que fundamenta a Educação Ambiental no país:

### Quadro 3 - Legislação acerca da Educação Ambiental no Brasil

Ano	Lei	Assunto
1981	Lei nº. 6.938	Política Nacional do Meio Ambiente
1992	Eco 92 – Rio + 20	Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento
1992	Tratado	Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis
1999	Lei nº. 9.795	Política Nacional de Educação Ambiental
2002	Decreto nº. 4.281	Regulamenta a Lei nº. 9.795/99
2010	Lei nº. 12.305	Política Nacional de Resíduos Sólidos
2012	Resolução nº. 2 - Conselho Nacional Educação	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental

Fonte: Legislações brasileiras - elaboração da autora.

A Política Nacional do Meio Ambiente, de 1981, apresentou-se como o primeiro instrumento legal a estabelecer a EA em todos os níveis de ensino, bem como previu a educação da comunidade. Porém, somente em 1999, após conferências e encontros com a temática ambiental, dentre elas a *Eco 92*, que produziu documentos como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, é que se elaborou, no Brasil, um documento legal, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

No entanto, a PNEA, promulgada em 1999, que trouxe a EA como componente essencial e permanente da educação nacional, só foi regulamentada em 25 de junho de 2002, por meio do Decreto nº. 4.281, ou seja, dez anos após a *Eco 92* e vinte e um anos após a PNMA estabelecer a EA em todos os níveis de ensino.

Considerando as legislações e pesquisas sobre EA, como as de AB' Saber (1991) e Tiriba (2010), é possível perceber que há consenso quanto à natureza política da EA, considerando que ela envolve aspectos culturais e econômicos, valores e interesses e a participação e o diálogo como fundamentais à sua efetivação. Há consenso também quanto à necessidade de se considerar o caráter humanista e holístico da EA, a interdependência dos ambientes natural e social e sua natureza interdisciplinar.

No estudo da legislação foi possível perceber o quanto a EA ainda está vinculada aos aspectos ecológicos, ou seja, as preocupações estão centradas na preservação da flora, da fauna e da água. Os artigos das legislações versam sobre estações ecológicas, zoneamento ecológico, código florestal, áreas de preservação. Apenas em 2010 instituiu-se a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS) trazendo para o debate das políticas públicas um dos fatores de fundamental importância para o desenvolvimento sustentável, qual seja, a destinação dos resíduos sólidos que, produzidos em quantidades cada vez maiores, trazem como consequência a degradação ambiental e, mais que isso, quando descartados sem um correto planejamento acabam por acarretar consequências na saúde, na economia e na sobrevivência dos seres humanos.

A partir dessa análise das legislações pode-se observar que elas ainda concebem a natureza como produto para satisfazer as necessidades humanas. Todavia, há outro entendimento a partir de documentos como os Critérios para Atendimento em Creches (1995, 2009), RCNEI (1998), DCNEI (1999), BNCC (2017), entre outros, que propõem a interação com a natureza como uma forma de desenvolver a consciência para a preservação, no sentido de preservar para garantir a sobrevivência das gerações presentes e futuras.

### 3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil (EI) no Brasil ganhou maior relevância e a infância maior visibilidade a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Reconhecida como constituição cidadã de direitos e capacidades, a criança foi inserida no debate educacional, produzindo-se, depois de sua promulgação, vários outros documentos como o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, dentre outros.

O Quadro 04 apresenta, sinteticamente, a legislação da Educação Infantil no Brasil:

**Quadro 4 - Legislação acerca da Educação Infantil**

Ano	LEI	Assunto
1988	Constituição Federal/1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1990	Lei nº. 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente
1995	MEC	Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças
1996	Lei nº. 9.394	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1998	Ministério da Educação e Cultura (MEC)	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
1999	MEC	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2006	MEC	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil
2009	MEC	Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças
2009	MEC	Indicadores da Qualidade da Educação Infantil
2010	MEC	Diretrizes Curriculares para Educação Infantil
2014	Lei nº 13.005	Plano Nacional de Educação
2017	CNE	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

Fonte: Legislação da Educação Infantil - elaborado pela autora.

Já a partir dos anos 1980 se iniciaram, de forma mais incisiva, as discussões sobre qualidade na EI. A atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação resultou na formulação de princípios presentes na CF/88, colocando a EI como um direito e atribuindo aos municípios a responsabilidade por



essa etapa do ensino, inclusive estabelecendo o percentual a ser gasto por cada um dos entes federados (25% devem ser aplicados na educação).

De acordo com CF/88, nos artigos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988, p. 123)

A CF/88 traz a creche e a pré-escola para o mesmo território, a EI, definindo-a como direito das crianças e das famílias e atribuindo ao Estado o dever de oferecê-la. Tal mudança favoreceu o debate sobre infância, trazendo para a discussão as especificidades das crianças de 0 a 6 anos.

No ano de 1995, a EI avança quando o Ministério da Educação publica um documento intitulado Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos das Crianças (BRASIL, 1995), com a proposição de doze critérios para melhor atender as crianças nas creches brasileiras. Esses critérios, em sua maioria, diziam respeito aos brinquedos e às brincadeiras ali colocadas como direitos da criança e a essência do trabalho com a infância, inclusive destacando a necessidade de orientação às famílias sobre a importância das brincadeiras.

Em 1996, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) avança ao trazer no art. 3º., inciso IX, a garantia do padrão de qualidade; no art. 4º, inciso IV, o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; no art. 11, inciso V, o dever do município em oferecer essa etapa do atendimento escolar; e no art. 25 a previsão da necessidade das autoridades alcançarem a adequada relação entre número de alunos e professor. O art. 29, por fim, estabelece que “a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

A LDBEN/96 ratifica o caráter educativo da EI incluindo as creches nos sistemas de ensino e estabelecendo, assim, novas conquistas à infância. O Governo

Federal e as secretarias municipais passaram a discutir políticas públicas voltadas a essa faixa etária, tanto no que diz respeito ao atendimento quanto à formação dos professores que devem, em seus fazeres com a criança, atender a essa nova visão de infância.

A partir dessas discussões, a CF/1988 e a LDBEN/96 garantem a gratuidade e obrigatoriedade da Educação Infantil, atribuindo ao município o dever de atender a essa etapa do ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999) avançam ao mencionar qualidade da educação, a formulação de proposta pedagógica, os recursos materiais e financeiros, a participação da comunidade escolar e a formação dos profissionais da educação.

Embora a LDBEN/96 estabeleça a garantia de qualidade, Campos (2006) enfatiza que a prioridade foi garantir o atendimento, em detrimento da qualidade, aumentando-se o número de crianças por turma e, em muitos lugares, com a implementação do atendimento em três turnos. A pesquisadora aponta também que estudos indicavam a baixa qualidade no atendimento, reflexo das precárias condições dos prédios, falta de materiais pedagógicos, ausência de projetos pedagógicos, falta de formação dos educadores e dificuldades de comunicação com as famílias.

Uma década depois de promulgada a constituição brasileira, em 1998, o Ministério da Educação e Cultura elaborou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1988) e logo depois, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). O primeiro documento, entre outras questões, com um caráter orientador e o segundo, como o próprio nome diz, uma diretriz para a EI nacional.

De acordo com RCNEI (BRASIL, 1998)

Considerando a fase transitória pela qual passam as creches na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. [...] propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 5).

Assim, como os Critérios para o Atendimento em Creche que Respeite os Direitos da Criança, publicado em 1995 pelo MEC, o RCNEI (1998) apresenta uma concepção de educação que reconhece a criança como sujeito de direitos capaz de, principalmente por intermédio das brincadeiras, agir sobre o mundo, interpretá-lo e transformá-lo.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 21).

Os Referenciais (BRASIL, 1998) reconhecem as crianças como seres capazes de construir e reconstruir conhecimentos historicamente acumulados pelos povos. Ao enfatizar que o conhecimento não é cópia da realidade e sim seu fruto por meio das interações que a criança vivencia, o documento aponta para a necessidade de uma prática educativa que respeite a criança e a reconheça como um ser social e de direitos.

Nesse sentido, a infância, de acordo com Monção (2013), não é uma etapa preparatória para a vida adulta que desconsidera a criança como sujeito capaz de construir conhecimento e desenvolver-se continuamente, tal como preconiza os RCNEI.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23).

Educar significa, portanto, colocar a criança em contato com o mundo e com o outro, possibilitando interações e descobertas, garantindo o cuidado e as brincadeiras, de forma a contribuir para aprendizagens significativas que conduzam a formação de sujeitos plenos e livres.

Documentos mais recentes, entre eles o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 13.005, (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017, trazem novas diretrizes para a EI no Brasil.

O PNE estabelece vinte metas a serem alcançadas no período de dez anos. Dessas vinte metas, a primeira diz respeito à EI e pretende universalizar o atendimento escolar às crianças de 4 e 5 anos até 2016, ratificando o proposto pela Emenda 59/2009, e atender a 50% da demanda por vagas para crianças de 0 a 3 anos, até 2024.

O PNE lança as bases para que os municípios e os estados elaborem seus Planos de Educação a fim de, entre outras questões, melhorem a qualidade da EI brasileira. Dentre as metas que de alguma forma podem impactar essa melhoria na qualidade estão previstas a elevação da qualidade da educação nos cursos de formação superior, aumento do acesso a pós-graduação *stricto sensu*, a ampliação do investimento público em educação, entre outras.

Em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que, visando à qualidade da educação, definiu o conjunto de aprendizagens essenciais para todas as crianças da EI no Brasil.

A BNCC apresenta-se como um marco importante, pois reafirma a EI como primeira etapa da Educação Básica, ratifica o cuidar e educar como indissociáveis, as interações e brincadeiras como os eixos estruturantes das aprendizagens e do desenvolvimento e a necessidade da intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas na EI, tanto na creche como na pré-escola.

No entanto, apesar de certos avanços nas legislações, estudiosos como (BARRETO, 1998; CAMPOS et al, 2011) indicam que ainda existem muitos desafios a serem solucionados como o reconhecimento do direito da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, sobretudo em relação ao acesso e à permanência na creche. A legislação muitas vezes se mostra apenas propositiva para resolver os problemas da educação brasileira, em geral, e da EI, mais precisamente da creche, em particular.

No Brasil, a creche, historicamente, foi concebida como um espaço assistencialista para atender as crianças em situação de vulnerabilidade social, geralmente em período integral. A pré-escola, por sua vez, teve início nos antigos

jardins de infância trazendo uma perspectiva mais pedagógica, mas restrita a uma pequena parcela da população pertencente às classes sociais mais favorecidas.

Se por um lado a creche se limitava aos cuidados, ignorando os aspectos da aprendizagem, as pré-escolas consideravam mais os aspectos pedagógicos, porém sob a ótica da preparação para a alfabetização, ou seja, consistia em uma etapa preparatória para a escolarização. Com caráter assistencialista ou como preparação para a alfabetização, esses espaços, creches e pré-escolas, eram acessíveis a pequena parcela da população, atendendo crianças em situação de alta vulnerabilidade social e crianças em condições econômicas privilegiadas.

Todavia, com o advento da industrialização, as máquinas possibilitaram que o trabalho antes feito apenas por homens, devido à sua força física, fosse então desenvolvido por mulheres, possibilitando o ingresso de um número cada vez maior de mulheres no mercado de trabalho, surgindo assim uma grande demanda por creches, visto que essas mulheres, agora nas fábricas, não tinham com quem deixar seus filhos. Inicia-se assim uma lenta, porém contínua transformação quanto ao acesso e finalidades da creche.

No Brasil, em 1945, Getúlio Vargas, então presidente da República, instituiu a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) que, dentre as conquistas para as mulheres trabalhadoras, previu que empresas com mais de trinta funcionárias tivessem lugar para guardar, sob vigilância e assistência, os filhos em período de amamentação.

Embora um avanço, essa medida considerou apenas a segurança das crianças, ainda não reconhecendo a creche como espaço de desenvolvimento. No final da década de 1970, movimentos de mulheres e outros movimentos sociais se mobilizaram em defesa das crianças, buscando garantir a creche para crianças em situação de risco e de mães trabalhadoras.

Embora a CF/88 e a LDBN/1996 estabeleçam a creche como um dever do Estado e direito da criança, definindo o cuidar e educar como diretrizes e como objetivo o desenvolvimento integral da criança, na prática, a creche continua em grande medida sendo vista como um espaço de guarda da criança a fim de atender a necessidade da mãe trabalhadora ou da criança em situação de vulnerabilidade social. Mantém-se assim, o atendimento em creche, estreita relação com a origem da palavra, que se origina do francês *crèche*, cujo significado é manjedoura.

Não obstante essa visão de creche como espaço apenas de cuidado e proteção, a legislação brasileira tem evoluído no que diz respeito ao atendimento às crianças pequenas em creche. A partir de movimentos de diferentes setores da sociedade foram elaborados documentos que buscam nortear a EI promovendo uma prática que considere a criança como sujeito de direitos e, mais que isso, um sujeito capaz de se desenvolver frente aos estímulos e às interações sociais.

Os documentos mais importantes, cronologicamente elaborados, foram: Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos das Crianças (1995 – 2009), LDBN/96, RCNEI/98, DCNEI (1999-2010), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009), Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010), Plano Nacional de Educação (2014) e Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (2017).

Esses documentos contemplam tanto as questões relativas às possibilidades que as crianças têm de aprender, desde muito pequenas, e à necessidade de considerá-las sujeitos capazes de aprender e se desenvolver, até questões relacionadas ao funcionamento e à infraestrutura das instituições de EI, que devem apresentar especificidades uma vez que, nessa etapa do desenvolvimento, a interação e a exploração dos diferentes espaços é de fundamental importância. Esses documentos trouxeram ainda questões relacionadas à formação dos profissionais da educação, ao financiamento da educação e ao atendimento da demanda.

Furtado (2014, p. 109), ao pesquisar a concepção de creche em artigos acadêmicos da área de educação, concluiu que “foram identificados nos artigos dois importantes fatores para o desenvolvimento de uma creche de qualidade, quais sejam: a formação adequada para o profissional que lida com a criança e a importância do ambiente físico como um elemento pedagógico”.

Os documentos legais publicados também apontam nessa direção, porém há um distanciamento entre a legislação e a prática nas instituições de EI. Desde a infraestrutura, quase sempre inadequada (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2016), a uma formação inicial e continuada deficiente (GARCIA; MIRANDA, 2017), as

creches precisam lidar ainda com a falta de vagas para atender à demanda e profissionais, muitas vezes insuficientes para um atendimento de qualidade.

### **3.1 Educação Ambiental na Educação Infantil**

Barros (2018) atribui como consequências do modo de vida sedentário, frequente no mundo moderno, questões como “obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade – falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física, miopia” e, ao mesmo tempo, sugere como superar algumas dessas questões:

O convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. (BARROS, 2018, p. 15)

Essa ideia é compartilhada por Mendonça (2012) que atribui à falta de contato com a natureza enfermidades modernas como a hiperatividade, déficit de atenção e pressão alta na infância. A autora, por outro lado, propõe que a natureza nos inspira na construção de relações humanas mais belas.

Mendonça (2012, p. 138) defende que experiências diretas com a natureza trazem novo sentido a vida humana, abrem espaço para ações criativas e transformadoras e, se bem conduzidas, podem levar o indivíduo à percepção de que as raízes da construção de novas relações com o mundo estão em seu próprio corpo, uma vez que, sendo o homem parte da natureza, se reconectará com esta a partir da memória corporal da experiência vivida.

Nesse contexto, a EA, sobretudo na EI, em especial na creche, exerce um papel importante e primordial sobre as novas gerações. Entendida como espaço de interações e brincadeiras, vivências e exploração, movimento e criação, a creche se constitui um local que possibilita o enfrentamento dessas questões levantadas por Barros (2018) e Mendonça (2012).

Fracalanza (2004) corrobora com essa ideia ao afirmar que os anos iniciais da escolarização, sobretudo na EI, são essenciais para a definição do caráter do adulto e sua concepção e prática de cidadania.

O mesmo autor salienta que “a Educação Ambiental é uma atividade contínua; com caráter interdisciplinar; com um perfil pluridimensional; voltada para a

participação social e para a solução de problemas ambientais; visando a mudança de valores, atitudes e comportamentos sociais” (FRACALANZA, 2004).

Esse pesquisador afirma, ainda, que no Brasil, diversas e variadas instituições se dedicam ao desenvolvimento de ações e pesquisas na área ambiental e que, embora a produção acadêmica e científica seja grande e significativa, as informações produzidas pouco têm circulado, até mesmo na própria academia.

Fracalanza (2004, p. 6) entende que alguns problemas da EA nas escolas estão relacionados “às concepções de Educação Ambiental, à metodologia e às práticas de ensino utilizadas pelos professores, à formação inicial e continuada dos professores, à organização e ao funcionamento das escolas”. O autor conclui que os professores, em sua maioria, acabam por simplificar suas propostas e “não se dão conta de que, de um ou de outro modo, reforçam e sedimentam um dado estereótipo de Educação Ambiental” (2004, p. 7).

Outra pesquisadora, Mendonça (2012, p.137), chama a atenção para a pouca influência que as ideias ambientalistas exercem na vida das pessoas, possivelmente, segundo ela, porque os discursos, projetos e propostas são algo que existem da “boca para fora e não da pele para dentro”. Para Mendonça (2012, p. 169), somente na construção de um relacionamento, na convivência mínima e nas experiências positivas é possível que a natureza se transforme em uma demanda genuína por parte da maioria das pessoas; só assim, pontua, “numa experiência direta com a natureza é que as pessoas poderão reformular suas emoções de medo e de insegurança e transformá-las em sentimentos de encantamento, afeto e reciprocidade”.

As conclusões de Fracalanza (2004) estão relacionadas às práticas mais comuns observadas por ele nas escolas em relação à EA:

Excursões (trilhas, por exemplo) visitando o entorno da escola ou espaços e equipamentos protegidos, conservados e administrados pelo poder público; realizam atividades de coleta de resíduos sólidos e de destinação dos resíduos coletados para reciclagem (principalmente papel, vidros e latas); comemoram datas festivas e exemplares, desenvolvendo e promovendo exemplos a serem seguidos num sem número de possibilidades previstas em um “calendário ecológico” (FRACALANZA, 2004, p. 6).

Pode-se verificar que as atividades de EA são pontuais, necessitando, de acordo com Fracalanza, serem recontextualizadas no contexto da escola brasileira.



De acordo com Tiriba (2010), a EA precisa manter-se atenta aos processos que possibilitam a autopercepção dos seres do mundo, incorporando a perspectiva da arte e suas múltiplas expressões: a literatura, a música, a dança, o teatro, as artes visuais, pois são esses processos de sentir e viver a vida.

Inserir efetivamente a EA nas creches trata-se, portanto, de buscar no contato direto com a natureza o desenvolvimento dessas múltiplas expressões, pois como afirma Mendonça (2012, p. 56), “um crescente aprofundamento com os seres não humanos nos permite o aprimoramento de nossa sensibilidade, não só ampliando o desenvolvimento dos nossos órgãos dos sentidos, como nos levando a desenvolver a percepção de aspectos da realidade não visível, mas que somos capazes de sentir”.

Mendonça (2012) sinaliza também que, por ser parte da natureza, o ser humano possui uma sensibilidade que possibilita uma conexão direta com ela. Assim, diz a autora, se tocarmos em uma folha, um caule, saberemos que ele está vivo; mesmo um tronco morto estará repleto de vida; podemos caminhar com os olhos vendados e saberemos onde há maior e menor luminosidade.

Essa habilidade de experienciar o mundo por meio de tantos sentidos é parte de nossa herança biológica, afirma a pesquisadora e, para possibilitar esse contato não precisamos dispor de uma floresta, de áreas amplas, pois, “não é preciso estar em uma floresta selvagem. Podemos observar num jardim ou mesmo num pequeno vasinho colocado na beira da janela” (MENDONÇA, 2012, p. 45).

### **3.1.1 O convívio da criança com a natureza**

No contexto da EI, Tiriba (2010, p. 14) afirma que “as creches podem se constituir como instituições formadoras de inteligências, valores e sentimentos generosos em relação à vida”. A autora indica também que a felicidade pode estar em atividades que estão voltadas para o cuidado das pessoas e da natureza. Para ela, não basta que as crianças aprendam sobre cidadania e democracia: é preciso ensiná-las a cuidar da terra.

Tiriba (2010) afirma também que nas instituições de EI as crianças não conhecem liberdade, pois passam a maior parte do tempo em um ambiente que não permite a visão do mundo exterior. A autora discute sobre a importância de religar as crianças com a natureza, desemparedar, garantir que possam desfrutar de um

ambiente bonito, arejado, iluminado pelo sol, sugerindo que em dias de muito calor brinquem com água, em grandes bacias ou mangueiras, reinventando os tempos, os espaços e as rotinas.

A preocupação de Tiriba se mostra pertinente, considerando que as DCNEI (2010, p.137) indicam que as instituições de EI devem “promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”. Dentre os objetivos para EI, as Diretrizes Curriculares (2010, p. 63) propõem a observação e exploração do ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.

Outro documento publicado pelo MEC, no ano de 1995 (publicado em 2ª edição em 2009), tratando do atendimento em creches (Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças), já estabelecia doze critérios a serem atendidos no sentido de respeitar os direitos fundamentais das crianças. Dentre esses direitos está o contato com a natureza (BRASIL, 2009).

O documento sugere também a avaliação de sua efetividade a partir da formulação de alguns questionamentos: A creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis? As crianças têm direito ao sol e a brincar com água, areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza? Bebês e crianças passeiam ao ar livre? As crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza e os animais? As crianças têm oportunidade de olhar para fora através de janelas mais baixas? Essas crianças visitam parques, jardins e zoológicos? As famílias são incluídas na programação relativa à natureza?

Além desses critérios, mais voltados à apropriação e à exploração do ambiente natural, esse documento intitulado Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009), enfatizou o espaço do brincar e das brincadeiras, reconhecendo a importância da brincadeira na construção e na apropriação de conhecimentos pela criança.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) também reiterou essas ideias, reafirmando a importância de se considerar a criança

como sujeito de direitos capaz de produzir e ter contato com conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural ao brincar e ter contato com o mundo natural.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 169) indica que “nos primeiros anos de vida, o contato com o mundo permite à criança construir conhecimentos [...] iniciam o reconhecimento de certas regularidades dos fenômenos sociais e naturais”. O Referencial afirma também que “as crianças vão, gradativamente, percebendo relações, desenvolvendo capacidades ligadas à identificação de atributos dos objetos e seres, à percepção de processos de transformação, como nas experiências com plantas, animais e materiais”. (idem, p.171).

Para o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 163)

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interação num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 1998, v. 3, p. 163).

Couto e Viveiro (2018), em artigo publicado na Revista Digital de Educação Ambiental, sinalizam a necessidade de se discutir as questões ambientais no contexto escolar. Ao mesmo tempo, os autores retratam o cenário que encontraram em algumas escolas de EI durante a realização de uma pesquisa:

Painéis com produções das crianças e das professoras exibindo imagens de árvores, borboletas, joaninhas, animais ameaçados de extinção, acompanhadas por frases de preservação do meio ambiente [...] lixeiras coloridas representando a coleta seletiva, trabalhos reutilizando algumas garrafas pets e frases: “jogue o lixo no lixo”, “não polua os rios” (COUTO; VIVEIRO, 2018, p.19).

Trata-se de um tipo de EA que não está atrelado a um paradigma transformador. Por outro lado, a EA que se pretende nas instituições de EI deve estar pautada no direito da criança ao brincar e cuidar, mas, antes de tudo, deve ficar claro que a criança é parte do espaço que ocupa que não se restringe tão somente à sala de aula, mas, antes, é todo o local que sua vista e seus sonhos alcançam, quando livres para explorar os espaços externos dessas instituições.

Em estudo realizado em escolas de EI na cidade de Natal, tendo por objetivo investigar o que as escolas ensinam em termos de relações pessoa-ambiente a partir da arquitetura das instituições, Elali (2003) concluiu que o discurso das administrações das escolas e dos pais corroboram um ideal ecológico, inclusive como modo de promover atitudes de cuidado e respeito, no entanto, o que se vê na prática é o afastamento entre criança da natureza. Para a autora:

Os adultos, sobretudo os pais, embora indiquem a necessidade da natureza estar mais evidente na escola, a condicionam a um controle relativamente severo. Ela deve ser uma natureza “controlada/domesticada”: animais presos em gaiolas ou cercados, que não arranhem, brinquem ou tenham odores fortes; areia que não suje nem contenha micróbios; árvores que sombreiem, mas não soltem folhas ou atraiam insetos, e nas quais as crianças não possam subir por uma questão de segurança (ELALI, 2003, p. 315)

Sob essa perspectiva, corrobora-se com a autora no sentido de que as práticas realizadas no contexto escolar têm contribuído pouco para aproximar as crianças da natureza, para fazê-las viver e compreender o mundo natural, aspectos necessários para que elas interajam, respeitem e transformem a sociedade por meio da EA.

Tiriba (2010) afirma que a educação é um processo de corpo inteiro, porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo. Para a autora, experiências de interação das crianças com a natureza devem envolver o plantio de hortaliças, flores, ervas e temperos, pois essas possibilitam às crianças uma percepção ecológica da realidade, em que as interações entre seres, coisas e fenômenos tendem sempre para um todo coerente e complexo. Ela sugere também que tais experiências sejam o coração do projeto pedagógico, lembrando que essas atividades abrem espaço para o exercício da ética do cuidado em relação ao próprio corpo, à natureza, à terra, ao entorno, ao planeta.

O direito da criança de aprender, brincar, explorar a natureza e experimentar está previsto na Base Nacional Comum Curricular, que define as aprendizagens essenciais para a EI no intuito de, entre outras questões, que a criança compreenda as relações com a natureza. O documento tem caráter normativo e vem alicerçado na Constituição Federal, na LDBEN/96, nas DCNEI e no PNE, entre outros.

No que diz respeito à EI, a BNCC retoma a concepção do educar e cuidar como indissociáveis e o envolvimento das famílias como condição fundamental para o trabalho com crianças pequenas. A partir dessas premissas, presentes em documentos anteriores, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados na EI: conviver, conhecer-se, brincar, participar, explorar e expressar.

A Base organiza o trabalho em cinco campos de experiências por meio dos quais o educador deve organizar e propor experiências que permitam às crianças “conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica”, para tanto o papel do educador será refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar múltiplas experiências que promovam o pleno desenvolvimento das crianças. Segundo a BNCC,

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p.5).

Os cinco campos de experiências - O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - possibilitam organizar o trabalho pedagógico de forma a atender os direitos de aprendizagem, a partir dos eixos da interação e da brincadeira, propostos pelas DCNEI, de forma que a EI se constitua como uma vivência rica, como preceituam AB'Saber (1991), Elali (2003), Tiriba (2010) e Barros (2018), possibilitando que a criança se aproxime e interaja com a natureza.

Tiriba (2010) e Barros (2018) defendem que a criança tem direito de se esconder e se encantar com e na natureza. As autoras indicam que, para que isso aconteça, é necessário o engajamento de diferentes setores da sociedade, sobretudo das escolas.

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das

flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e os mistérios da vida. [...] a natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar sua ação no mundo e as próprias relações sociais. (BARROS, 2018, p. 19-20).

Em outras palavras, é necessário aproximar as crianças da natureza para que elas compreendam a importância da descoberta, da vida, do cuidar do mundo e do outro e, nesse contexto, a EI, em geral, e a creche, em particular, têm responsabilidades singulares por meio de seus gestores e professores.

Saheb e Rodrigues (2016) defendem que a EA na EI deve buscar, a partir da observação do ambiente em que as crianças estão inseridas, desenvolver o vínculo afetivo entre criança e natureza, e que cabe ao professor de EI a organização de metodologias que superem propostas tradicionais baseadas na aquisição de informações descontextualizadas a respeito da questão ambiental. Para os autores, “a perspectiva atual deve considerar as inter-relações, o diálogo, desenvolvendo nos sujeitos o sentimento de responsabilidade e solidariedade” (SAHEB; RODRIGUES, 2016, p. 87).

Saheb e Rodrigues (2016) apontam a presença do trabalho interdisciplinar na EA nos documentos pedagógicos da EI e no discurso dos docentes, porém, na prática, observaram que as atividades voltadas à EA basicamente consistem na reutilização de recicláveis para a confecção de brinquedos e a observação da natureza e horta.

Mendonça (2012) defende que as mudanças culturais só acontecem a partir de mudanças individuais e que o contato com a natureza, mesmo que em momentos fugazes, resgatam nossa humanidade e nos fazem mais felizes: “se a natureza for aceita como educadora, ela pode se revelar extremamente experiente e eficiente. Ela tem o potencial de promover a ativação de uma energia mental inteiramente nova” (MENDONÇA, 2012, p. 153).

### **3.2 O papel do diretor como facilitador da interação da criança com a natureza**

O diretor<sup>3</sup> tem, entre outras atividades, a função de atuar na administração da escola, liderando as questões financeiras, pedagógicas e de conflitos entre as pessoas. Ele é o responsável pela organização do clima escolar para que as crianças e os professores, entre outros, convivam em espaços agradáveis na escola.

Trata-se de um profissional que necessita ter conhecimentos sobre os fundamentos e os princípios da Educação e da gestão escolar. Para tal, ele deve conhecer as Leis nacionais e locais, atuar para garantir a aprendizagem das crianças, seguindo as diretrizes da equidade e do respeito à diversidade.

De acordo com LUCK (2009):

A constituição da escola em uma organização de aprendizagem demanda efetiva e clara liderança do diretor escolar em estreita co-liderança com seus colaboradores. [...] o diretor escolar é líder educacional que mobiliza e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na facilitação do desenvolvimento de uma visão de conjunto sobre a educação (LUCK, 2009, p. 83).

Nesse sentido, Luck (2009) atribui ao diretor a tarefa de mobilizar talentos para a articulação de trabalho integrado, criando uma rede interna e externa de interação e colaboração, objetivando desenvolver na escola ações e medidas que a tornem uma comunidade de aprendizagem. A pesquisadora considera como aspectos importantes o desenvolvimento da motivação, a formação da equipe e o compartilhamento das responsabilidades, a capacitação profissional, a comunicação e o relacionamento interpessoal.

A formação da equipe e compartilhamento das responsabilidades devem caminhar no sentido de promover a construção da identidade coletiva da escola, a partir de um mesmo ideário educacional, em que os interesses sociais se sobreponham aos interesses individuais e os progressos coletivos aos individuais. Isso exige um ambiente organizado e a compreensão, por parte do gestor, dos jogos de poder presentes, manifestos por meio da comunicação verbal e não verbal. Deve-se considerar ainda que a motivação do grupo de trabalho cresce na medida em que a atuação é compartilhada, as decisões são coletivas, as trocas de experiências estão presentes e a escola alcança o reconhecimento da comunidade.

A fim de mobilizar os colaboradores da escola, valorizando os talentos individuais, mas com foco na construção da identidade coletiva da instituição, o

---

<sup>3</sup>Neste estudo serão utilizados como sinônimos as palavras diretor e gestor.

gestor deve considerar como pilares do seu trabalho a comunicação, o relacionamento interpessoal e a capacitação profissional.

Além do papel preponderante da capacidade de comunicação e mediação das relações pessoais, cabe ao gestor atuar nas dimensões pedagógica, administrativa e coletiva. Côco e Galdino (2018, p.11) afirmam que cabe a este profissional “executar as ações ligadas à mobilização do trabalho coletivo, às demandas organizativas da instituição e à interação com as famílias [...] formação continuada realizada no interior da instituição”. Esses autores consideram que, embora com frequência a dimensão pedagógica seja aquela com a qual o gestor tem maior afinidade, é nessa que ele menos atua, em virtude de suas demandas administrativas e financeiras.

Para os autores, “a dimensão financeira, além de ocupar o tempo, é a que apresenta maiores dificuldades para a atuação, em especial por exigir conhecimentos relativos à utilização dos recursos públicos e à prestação de contas” (CÔCO; GALDINO, 2018, p. 15).

A gestão dos recursos financeiros pode ser vista como uma conquista advinda da CF/88, que trouxe consigo os princípios da gestão democrática. Cury (2002) afirma que a gestão democrática implica em diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos e que o Estado democrático reconhece a participação popular como fonte do poder e da legitimidade. Nesse sentido, Monção (2013) complementa:

O processo de construção democrático é complexo e envolve muitas dimensões, interesses e contradições; é preciso ter clareza dos limites, reconhecer as fragilidades sem desconsiderar as conquistas, compreendendo que a educação democrática não se encerra em um projeto, mas é um processo permanente, que se transforma à medida que as pessoas envolvidas e a sociedade também mudam (MONÇÃO, 2013, p.67).

Ainda segundo Cury (2002, p. 173) “por implicar tanto unidades escolares como sistemas de ensino, a gestão vai além do estabelecimento e se coloca como um desafio de novas relações e poder entre o Estado, o sistema educacional e os agentes desse sistema”. Portanto, a tarefa do gestor em coordenar todos esses agentes mostra-se complexa e exige desse profissional conhecimento da legislação,



do pedagógico, da capacidade de comunicação e articulação, uma visão ampla do sistema e do território onde atua, bem como uma visão pormenorizada de todos os aspectos que envolvem sua atuação, considerando as dimensões administrativa, pedagógica, financeira, social e política.

Garcia, Costa e Zanutto (2018, p.185) acreditam que depende da gestão escolar a capacidade de mobilizar as pessoas e que “a participação promove a aproximação entre a escola e a comunidade auxiliando na redução das desigualdades”. Os pesquisadores avaliam que o diretor é fundamental nesse processo e que sua atuação se relaciona “à motivação, à integração, e à articulação das diversas tarefas e atividades internas e externas, para viabilizar, entre outras coisas, o planejamento e a tomada de decisões com o intuito que os objetivos da escola sejam alcançados” (GARCIA; COSTA; ZANUTTO, 2018, p.188). Sugerem, ainda, que os avanços da gestão democrática dependem da formação e da profissionalização do diretor.

Analisando sob a ótica de suas atribuições e competências, a formação e profissionalização do gestor escolar parece imprescindível, pois, se lidar com uma dimensão já é difícil, com todas as dimensões envolvidas no contexto educativo é extremamente desafiador.

Nesse contexto, Côco e Galdino (2018) chamam a atenção para a especificidade da instituição de Educação Infantil que apresenta maiores desafios para os gestores, uma vez que, comumente, carece de condições de infraestrutura (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017) e a relação com a família é mais estreita. Se, por um lado, o estreitamento da relação família e instituição é muito favorável para construir o vínculo de pertencimento e corresponsabilidade, por outro, exige do gestor algo que lhe é exíguo, o tempo.

Mesmo considerando as várias dimensões e a complexidade do trabalho do diretor, na EI alguns aspectos podem contribuir para o desenvolvimento de ações de EA, principalmente na creche. Um desses aspectos compreende a própria natureza da EI que tem como eixos a interação e a brincadeira, ou seja, condições básicas para o trabalho com EA. Documentos produzidos e direcionados à EI, como Critérios para um Atendimento de Qualidade em Creches (BRASIL, 1995), RCNEI (1998), DCNEI (1999) e mais recentemente a BNCC (2017), expressam a necessidade de possibilitar à criança interagir com o meio ambiente, natureza, em que vive, explorá-lo, conhecê-lo, agir sobre ele, preservá-lo ou transformá-lo se necessário.

Em estudo realizado por Costa e Gebara (2017) sobre os gestores e suas concepções de EA, envolvendo 22 profissionais de escolas públicas brasileiras, as pesquisadoras observaram a predominância de uma EA voltada para a problemática da geração de resíduos sólidos e para o ecologismo de mercado. Conforme as autoras, a EA assim entendida é classificada como vertente pragmática, que ocupou espaço após um período em que ela era entendida sob a lógica da preservação, designada como vertente conservacionista. Uma terceira vertente da EA, denominada vertente crítica, a entende sob a ótica da relação homem e natureza, considerando as questões socioculturais, histórica, a participação, o diálogo e uma relação igualitária e de crescimento conjunto.

Costa e Gebara (2017) expõem que, dentre os 22 gestores entrevistados, apenas três aproximaram-se da vertente crítica, manifestando em suas falas maior compreensão sobre a complexidade da EA e a necessidade de envolver e valorizar alunos e comunidade nesse processo: “os participantes 2 e 15 possuem uma visão mais crítica para as questões ambientais, e acreditam na formação continuada para a melhoria da qualidade de ensino” (COSTA; GEBARA, 2017, p. 5).

O estudo de Silva (2016) apontou que, dentre as dificuldades para se implementar a EA, está a falta de tempo para aprofundar a teoria e dar continuidade a prática. Segundo esse autor, “não basta apenas uma boa aparelhagem técnica, se não houver um investimento e valorização da formação dos profissionais” (SILVA, 2016, p. 25). A partir de leitura da pesquisa de Silva é possível vislumbrar, nas falas das gestoras, a EA nas vertentes conservacionista e pragmática.

O projeto foi escolhido pela importância de cuidar do planeta, através de ações, tais como a coleta seletiva de lixo, para garantir a sobrevivência das futuras gerações. [...] A finalidade do trabalho é formar hábitos de limpeza, organização, higiene, enfim, tornar os educandos conscientes de que precisam cuidar do meio ambiente. [...], a escola deve sempre tratar de temas como a coleta seletiva de lixo, como usar a água sem desperdício, como cuidar do solo, da vegetação, dos recursos da natureza em geral. O caminho desse trabalho deve se realizar através de oficinas de reciclagem, palestras, debate de textos informativos, exposição de filmes, treinamento de equipes de apoio, elaboração de diários, de intervenções permanentes para que se torne um hábito na vida escolar e diária de cada um dos participantes, alunos, professores, gestores, funcionários. (SILVA, 2016, p. 24-25).

Costa e Gebara (2017) e Silva (2016) apresentam em seus estudos, elementos que sinalizam que a EA é compreendida, pela maioria dos gestores,

numa perspectiva de cuidar dos recursos naturais para garantir a sobrevivência das gerações futuras. Os estudos revelam ainda que a formação é imprescindível, conforme demonstrado pela fala de uma diretora: “muita coisa precisa acontecer. E a primeira delas é a formação de professores, e eu incluo também a equipe diretiva, porque a equipe diretiva é que precisa coordenar esse corpo de professores” (COSTA; GEBARA, 2017, p. 5).

Ao pesquisar práticas de EA nas escolas, Peres et al. (2012) concluem que a proposta de EA para EI está comprometida com o conhecimento e as mudanças de valores, atitudes e comportamentos, mas que, embora se observe que a temática ambiental esteja presente nas escolas, tanto no discurso quanto nos documentos curriculares, o fazer pedagógico não condiz com as propostas e “há um discurso oficial presente tanto nos documentos quanto nas propostas curriculares, mas também com o fazer pedagógico dos professores que nem sempre condizem com tais propostas” (PERES et al., 2012, p.13).

Alves e Saheb (2013), ao pesquisarem a presença da EA na EI, observaram que no trabalho junto aos professores aparece com mais frequência o trabalho com horta e que a interdisciplinaridade, de fundamental importância no trabalho com EA, é pouco presente.

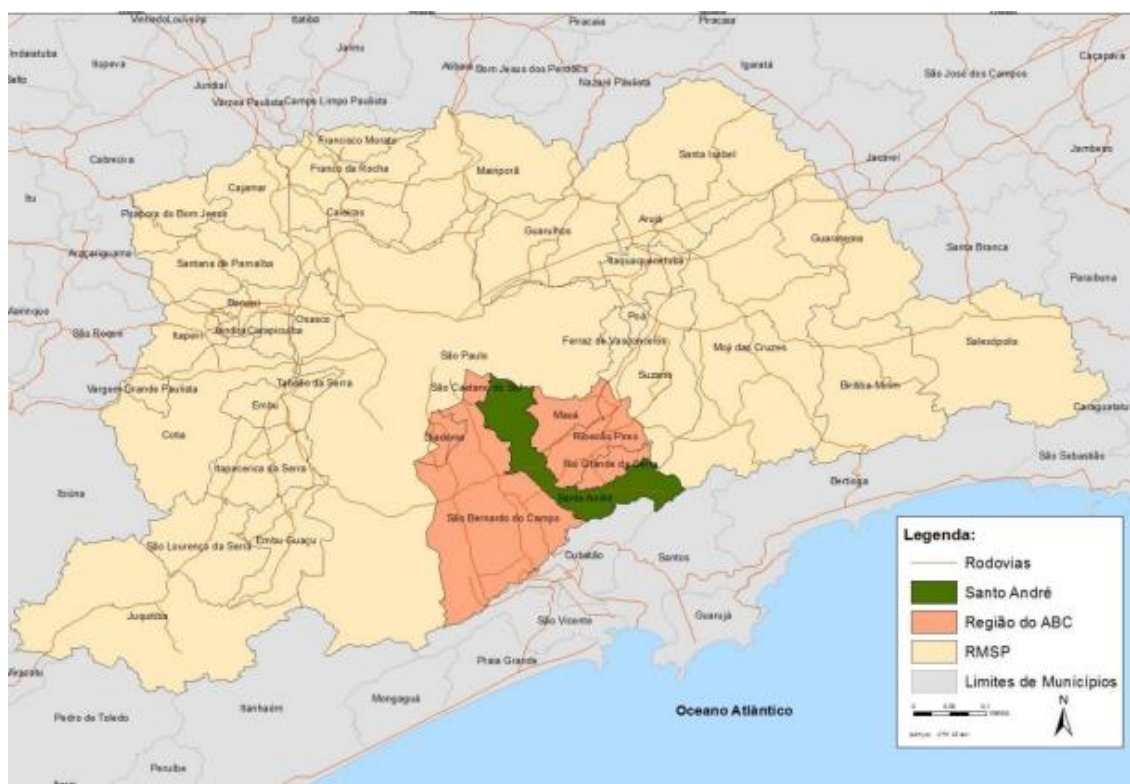
## 4 A CIDADE DE SANTO ANDRÉ

O município de Santo André é situado na região do ABC Paulista, entre o Planalto e a Serra do Mar. A cidade ocupa uma área de 174,38 quilômetros quadrados, com uma população de 676.407 habitantes, segundo censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

O município localiza-se a 18 km da capital paulista e integra a região do ABC, formada pelos municípios de Santo André, Mauá, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra e Diadema.

Na figura 01 pode-se observar a localização da cidade:

**Figura 1 - Localização de Santo André na região Metropolitana de São Paulo e na Região do ABC.**

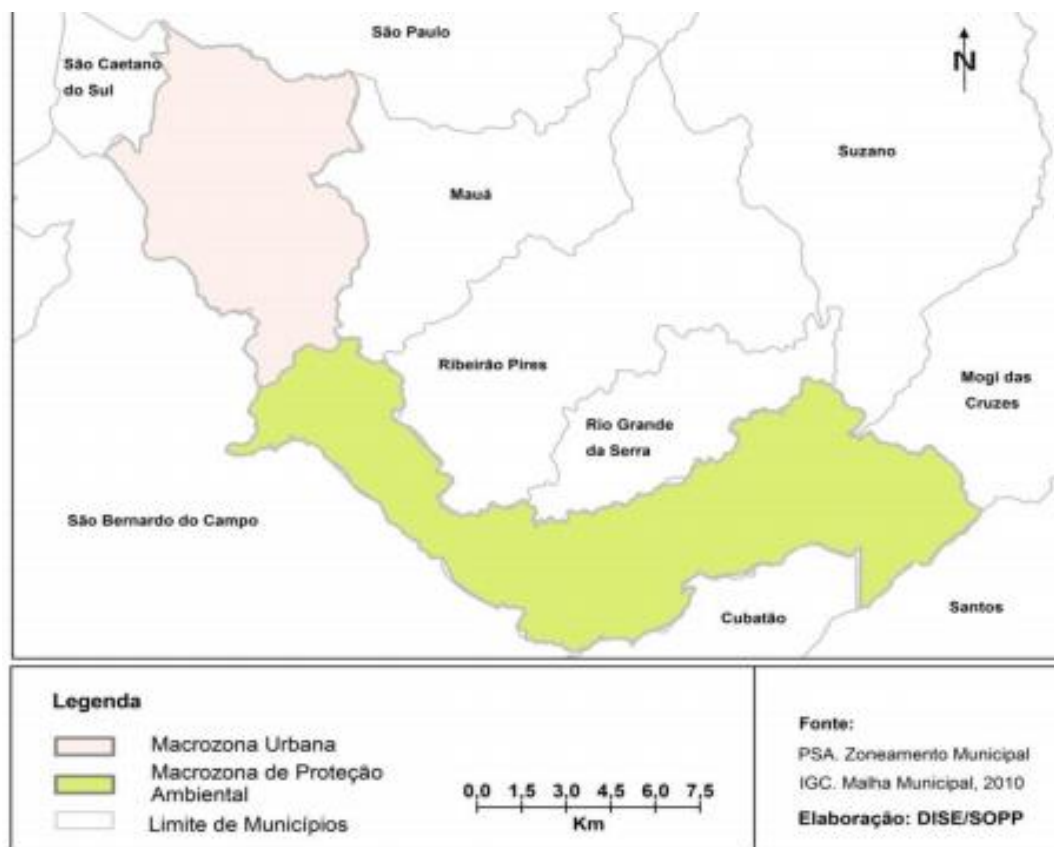


Fonte: Anuário da cidade de Santo André 2016 – ano base 2015

A cidade está dividida em três distritos, sendo eles, distrito Sede, de Capuava e de Paranapiacaba. O Distrito de Paranapiacaba ocupa 47,7% do território e está inserido em área de proteção ambiental. Conforme o Plano Diretor Municipal (Lei nº.

8.696/04, alterada pela Lei nº. 9394/12) esses três distritos foram divididos em dois setores: Macrozona Urbana, compreendendo 66,45 km<sup>2</sup> de área do município com concentração de 95% dos habitantes e Macrozona de Proteção Ambiental, com 107,93 km<sup>2</sup> de área e concentração de apenas 5% dos habitantes do município. A figura 2 mostra o zoneamento da cidade:

**Figura 2 - Zoneamento do Município de Santo André**



Fonte: Anuário da cidade de Santo André 2016 – ano base 2015

Santo André tem o início de sua história em 1553 por ocasião da criação da vila Santo André da Borda do Campo pelo então governador Geral do Brasil, Tomé de Souza. Em 1560, os moradores dessa vila foram transferidos para São Paulo de Piratininga em virtude das dificuldades de subsistência, de conflitos com indígenas que habitavam o território e da pressão dos jesuítas.

Em meados do século XIX se inicia, nas proximidades do rio Tamanduateí, a construção da estrada de ferro São Paulo Railway, atraindo pessoas que se estabelecem ao longo da ferrovia, bem como indústrias que se aproveitam das

facilidades de transporte. Assim, em 1889 tem-se a criação do município de São Bernardo.

A construção da ferrovia visava a melhoria do transporte de produtos agrícolas do interior para o Porto de Santos, em especial o café que começava a ser produzido em larga escala na Província de São Paulo [...] As indústrias que se instalavam na nova cidade eram em geral ligadas à produção química, têxtil e de móveis. Além disso, foram surgindo pequenos negócios como carpintarias, funilarias, sapatarias, barbearias, pequenas pensões e restaurantes (PMSA, 2016).

A construção da ferrovia, que teve como objetivo primeiro qualificar o transporte do café e de mercadorias, até então feito por mulas e carroças, instalou (ao longo da ferrovia em construção) um contingente de trabalhadores e suas famílias. O povoamento trouxe consigo consumo de produtos e serviços, oferta e demanda de mão de obra e viabilizou pequenos comércios. Renascia uma cidade.

Em 1939, o município de São Bernardo, composto por vários distritos, passou a ser denominado pelo nome Santo André. Nesse momento, começaram os movimentos emancipatórios e, em 1945, o distrito de São Bernardo do Campo se emancipou; em 1949, foi São Caetano do Sul; em 1953, Mauá e Ribeirão Pires. A partir de então, Santo André passou a ter uma área de 174,38 km<sup>2</sup>, contando com seus três distritos atuais: Sede, Capuava e Paranapiacaba.

De acordo com o Anuário da cidade, Santo André se estabeleceu como um rico polo industrial, porém, nos anos 1980 e 1990, houve uma grande desaceleração da industrialização, resultado do alto custo da mão de obra e escoamento da produção, bem como dos incentivos fiscais oferecidos às indústrias em outros municípios e estados. A cidade cresceu, assim como os seus problemas: falta emprego e moradia, dificuldades quanto à mobilidade urbana já se apresentavam, falta de planejamento na ocupação dos espaços (PMSA, 2016).

Assim, o século XXI chegou para Santo André com o desafio de criar alternativas para geração de trabalho e renda, habitação, mobilidade urbana e planejamento do território.

Considerando o zoneamento da cidade e seus 107,93 km<sup>2</sup> de área de Proteção Ambiental, o planejamento ambiental figura como um dos aspectos mais importantes a ser considerado no planejamento do território de Santo André.

A Lei nº. 8.696/2004, publicada no Diário do Grande ABC em 18/12/2004, que estabelece o Plano Diretor do Município de Santo André, traz em seu artigo 8º, inciso I, a promoção do desenvolvimento econômico local, de forma social e ambientalmente responsável, como um de seus objetivos. Também, no inciso II, do mesmo artigo, estabelece como diretriz considerar a paisagem urbana e os elementos naturais como referências para a estruturação do território.

De acordo com o Anuário do município (2016), na Macrozona de Proteção Ambiental há uma vegetação de Mata Atlântica ainda bastante conservada e extremamente importante para a manutenção dos recursos hídricos e da biodiversidade. Já na Macrozona Urbana, a presença de espaços verdes públicos é pouca, principalmente nas regiões mais periféricas e carentes.

#### **4.1 Atendimento em creches no município de Santo André**

Segundo dados do Anuário do município de Santo André de 2016, ano base 2015, a rede de ensino da cidade contava com 51 escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), 32 creches municipais, 19 creches conveniadas, 143 escolas particulares que atendiam a EI, 84 escolas estaduais de Ensino Fundamental (EF), 54 estaduais de ensino médio, 87 particulares de EF e 32 unidades particulares de ensino médio.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2018, a cidade contava com 37 creches municipais, com previsão de construção de mais 10 unidades até o ano de 2020.

Em março de 2018 nas 37 creches do município, havia em lista de espera de 3.448 crianças, sendo 2.198 para o grupo do berçário, 694 para o 1º ciclo inicial e 556 para o 1º ciclo final, conforme dados coletados no site da prefeitura Municipal, conforme pode-se ver no quadro 5:

**Quadro 5 - Lista de espera nas creches de Santo André/ março de 2018**

Creche	Berçário	1º ciclo inicial	1º ciclo final
ADALGISA	47	26	32
ANGELA MASIERO	74	13	ZERADA
BETH LOBO	86	11	8
BRASIL MARQUES	74	16	31
DEMERCINDO	94	64	44
DOM DÉCIO	58	9	4
FRANCISCA ZUK	67	7	ZERADA
GONZAGUINHA	74	37	5
HEBERT	56	15	32
HEITOR	73	4	11
HENFIL	87	24	17
IRMÃ ROSINA	45	14	4
JOÃO DE DEUS	28	13	8
M. CAMPESTRINI	48	23	ZERADA
MARIA CAMPOS	68	21	22
MARIA DELPHINA	31	3	ZERADA
MARIA DOLORES	68	21	22
MARIA RUTH	91	21	26
MONSENHOR	26	17	NÃO ATENDE
MONTEIRO	87	ZERADA	ZERADA
NANCY	91	41	12
PARANAPIACABA	7	5	3
ANTONIO OLIVEIRA	31	10	18
HIDEKI	160	56	68
JORGE GUIMARÃES	39	19	9
MÁXIMO MANSSUR	70	ZERADA	27
PEDRO CIA	48	28	9
ELISABETE PICCININ	28	2	20
ESTHER MOURA	107	62	NÃO ATENDE
EVANGELINA	NÃO ATENDE	NÃO ATENDE	18
LAURA DIAS	61	18	6
MARINA	22	ZERADA	ZERADA
SANDRA CRISTINA	55	4	19
SUELI LEAL	ZERADA	ZERADA	8
YONNE CINTRA	51	17	6
REPÚBLICA	87	32	41
COSMO DO GÁS	59	41	26
Total = 37 creches	2.198	694	556

Fonte: Dados da Secretaria de Educação – elaborado pela autora.

Quanto ao número de crianças atendidas em creches municipais e privadas na cidade de Santo André, o Quadro 6 sintetiza os dados:



**Quadro 6 - Número de crianças em creches de Santo André**

ANO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Pública	3.358	3.930	4.457	4.976	6.018	6.503	7.323	7.725	8.049
Privada	6.069	7.250	7.127	7.309	7.259	7.363	7.170	6.816	6.751

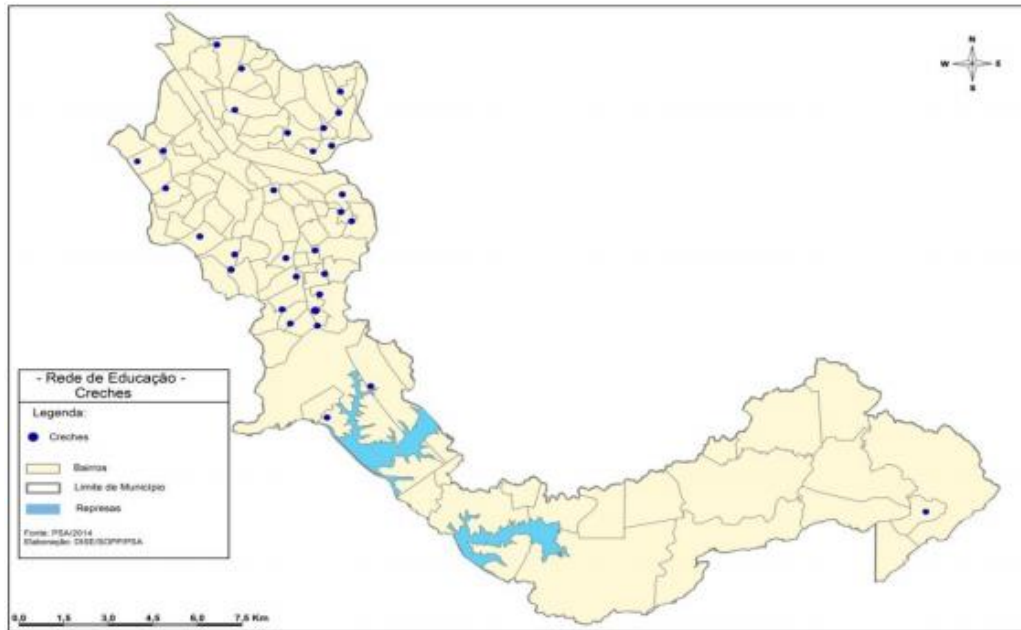
Fonte: Censo Escolar (<http://portal.inep.gov.br/microdados>)

O Plano Municipal de Educação (PME), instituído em 20 de julho de 2015 pela Lei nº. 9.723, em sua meta 1, prevê a ampliação de vagas para criança de até três anos, em no mínimo 50% até o final da vigência do Plano, em 2024. Para o cumprimento dessa meta foram traçadas 15 estratégias, dentre elas a estratégia 1.6 que diz respeito à proporção professor/aluno, definindo para o berçário a relação de seis crianças por professor, para o 1º ciclo inicial oito crianças por professor e para o 1º ciclo final 12 crianças por professor.

A estratégia 1.13, do PME, estabelece que as inscrições das crianças para acesso à creche são contínuas, devendo ser realizadas de janeiro a setembro, sendo interrompidas nos meses de outubro, novembro e dezembro em virtude das demandas de rematrícula e matrícula, considerando que o período de maior concentração de inscrições, denominado 1ª fase, é em meados de setembro.

A oferta das vagas nas creches da cidade segue critérios para classificação, nessa ordem: ser munícipe, crianças deficientes em atendimento à Lei nº. 8.233/2001 – Dinah Zecker, possuir irmãos na mesma creche em atendimento à Lei nº. 9.557/2014, 4, a família ser beneficiária do Programa Bolsa Família, a mãe ser trabalhadora.

Tais critérios de atendimento demonstram que, apesar das mudanças na concepção de creche como um espaço de aprendizagem e ela se constituir em um direito da criança, ainda está muito presente o aspecto assistencialista, justificando e vinculando o acesso à vaga a questão criança em situação de vulnerabilidade social. A figura 3 revela a Rede de creches no município de Santo André, no ano de 2015:

**Figura 3 - Rede de creches em Santo André no ano de 2015**

Fonte: Anuário da cidade de Santo André 2016 – ano Base 2015.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em muitas escolas de Educação Infantil (EI), as crianças pouco participam de atividades em contato com o mundo exterior. É necessário possibilitar essa aproximação com a natureza, viabilizando a exposição ao sol, à água, aos rios, o contato com as árvores, com os parques, entre outros. É preciso criar espaços e tempos a partir de novas rotinas escolares. (TIRIBA, 2010).

A interação da criança com a natureza, na EI, tem sido uma preocupação nas discussões de pesquisadoras como Tiriba (2010) e Barros (2018), que asseguram que nas escolas as crianças conhecem pouco a liberdade e têm pouco contato o ambiente externo.

Documentos como o RCNEI (1998), o Tratado de Atendimento em Creches (2009), a DCNEI (2010) e a BNCC (2017) indicam que as escolas de EI necessitam buscar a interação, a preservação e o conhecimento da biodiversidade, ou seja, o contato com a natureza.

De fato, fazer com que as crianças, desde muito cedo, possam interagir com a natureza, a fim de que se percebam como parte dela e possam valorizar e preservar os recursos naturais é essencial para a educação, em geral, e para a EI, em particular.

Sobre a interação das crianças com a natureza, no contexto da EI, mais precisamente da creche, está assentado o problema deste presente estudo, que está traduzido na seguinte questão: Como ocorre a interação das crianças com a natureza, nas creches da cidade de Santo André, na percepção dos diretores escolares, nos documentos oficiais das escolas e nas políticas públicas locais?

Tendo em vista esse problema de pesquisa, o objetivo geral deste estudo caracteriza-se pela identificação e análise da interação das crianças com a natureza, nas creches da cidade de Santo André, na percepção dos diretores escolares, nos documentos oficiais das escolas e nas políticas públicas locais.

Neste contexto, apresentam-se como objetivos específicos: identificar e analisar a interação das crianças com a natureza, nas creches da cidade de Santo André, na percepção dos diretores escolares; conhecer e analisar a interação das crianças com a natureza nos Projetos Político-Pedagógicos das creches da cidade de Santo André; identificar e analisar a interação das crianças com a natureza nas

políticas públicas locais de EA da cidade Santo André; elaborar um E-book, cujo conteúdo contemple a EA na creche atrelada a interação da criança com a natureza, de forma a inspirar novos saberes e práticas.

Diante de um dos objetivos específicos que visa analisar as percepções dos diretores, busca-se, nesta parte do trabalho, alinhar o conceito de percepção, a fim trazer maiores possibilidades de compreensão e análise.

Para Cabral e Nick (2006), a percepção se caracteriza por uma “forma como vemos o mundo à nossa volta, o modo segundo o qual o indivíduo constrói em si a representação e o conhecimento que possui das coisas, pessoas e situações, ainda que, por vezes, seja induzido em erro”.

É por meio da interação do indivíduo com o mundo que ele cria e recria, elabora e reelabora formas, representações e conhecimentos, de ser, de viver, de interagir na família, na comunidade e na sociedade.

De forma mais específica, Souza (2010) sinalizou que a percepção de um objeto é uma experiência subjetiva e individual, pois cada ser percebe o mundo de uma forma diferente, de acordo com os aspectos que têm relevância para a pessoa.

Percepções são, portanto, construídas ao longo da vida e podem ser mutáveis em decorrência das informações, conhecimentos, entre outros, que se tem acesso sobre um determinado fenômeno (SOUZA, 2010).

A partir dessas compreensões sobre as percepções é que serão realizados os inquéritos aos diretores e as análises dos dados advindos das entrevistas com esses profissionais.

## **5.1 O Método**

A presente pesquisa tem natureza aplicada, assenta-se na abordagem qualitativa e possui caráter exploratório, pois, conforme Gil (2017, p.26), “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”.

Minayo (2002) pontua que a ciência é uma forma não exclusiva e não conclusiva da busca do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano e apesar de sua normatividade ela é permeada por conflitos e contradições. O contraditório se apresenta no caráter subjetivo dos fenômenos e dos processos

sociais e na possibilidade de se tratar esses fenômenos, dos quais os próprios os seres humanos são agentes. A ciência propõe que

O labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2002, p. 12-13).

Toda ciência é comprometida, veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, afirma Minayo (2002, p. 14). Goldenberg (2004) sugere que a pesquisa das ciências sociais deve buscar as regularidades e leis e o pesquisador empreender um esforço para conter a subjetividade:

[...] um esforço porque não é possível realizá-lo plenamente, mas é essencial conservar-se esta meta, para não fazer do objeto construído um objeto inventado. A simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa” (GOLDENBERG, 2004, p.45).

A autora alerta ainda para o cuidado do pesquisador para que este não realize julgamentos ou permita que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (p. 17). Neste sentido, o fenômeno deve ser explorado e compreendido para além das crenças.

Godoy sugere que:

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte [...] para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p.2)

Nesse contexto, mais importante do que quantificar o fenômeno, é compreender, entre outras coisas, as relações sociais de um grupo social. Minayo (2002, p. 32) considera que os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas, nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados não são métricos. Goldenberg (2004) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudo das ciências da natureza. Estes pesquisadores se recusam a legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais. Afirmam que as ciências sociais têm sua especificidade, que pressupõe uma metodologia própria (GOLDENBERG, 2004, p. 16-17).

Goldenberg (2004, p. 27 e p. 50) indica que o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que permite ao pesquisador olhar o mundo ou fato social através dos olhos dos entrevistados e que na pesquisa qualitativa a quantidade é substituída pela intensidade e pela imersão profunda. De acordo com a pesquisadora, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo das relações humanas.

Minayo (2002) entende que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares:

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22)

Gerhardt e Silveira (2009, p.32) expõem algumas características da abordagem qualitativa, quais sejam: oposição ao pressuposto de um modelo único de pesquisa para todas as ciências; orientações teóricas e busca de dados empíricos; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores; hierarquização das ações de escrever, compreender e explicar; precisão nas relações entre o global e o local de um determinado fenômeno e a objetivação do fenômeno.

A pesquisadora aborda ainda os riscos e os limites da pesquisa qualitativa como o envolvimento do pesquisador na situação pesquisada ou mesmo a sensação de dominar totalmente o seu objeto de estudo. Goldenberg (2004, p. 53) chama a atenção para necessidade da criatividade e da flexibilidade por parte do pesquisador no momento de coletar e analisar os dados “não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador”

De fato, é notória a necessidade dessa flexibilidade, sensibilidade e intuição, pois uma resposta dada, em entrevistas realizadas, leva o pesquisador a outras

perguntas e a conexão das ideias, arrematando os “pontos soltos”, buscando novos elementos para compor o tecido harmonioso da pesquisa.

Goldenberg (2004, p. 51) salienta que a pesquisa qualitativa eventualmente traz resultados e conclusões diferentes em organizações supostamente semelhantes, o que pode gerar certa preocupação quanto à validade dos resultados, porém a autora argumenta que “a diferença de resultados indica não a falta de objetividade dos pesquisadores mas que estavam observando coisas diferentes a partir de enfoques, teóricos e metodológicos, diferentes.”

Com o uso da pesquisa qualitativa, este presente estudo compôs-se de três fases, que se complementaram. A primeira constituiu-se pela revisão da literatura; a segunda por uma análise documental, a partir dos Projetos Político-Pedagógicos de creches da cidade de Santo André e das políticas públicas locais de Educação Ambiental da cidade Santo André; e a terceira por entrevistas com diretores escolares.

## **5.2 Fases da Pesquisa**

Neste presente estudo, de caráter qualitativo baseado na análise de documentos e de entrevistas, três fases foram realizadas a fim de dar conta dos objetivos propostos e são descritas detalhadamente na sequência.

### **5.2.1 Fase 1: Revisão da literatura**

Definido o tema da pesquisa, teve início a busca por periódicos no portal Capes, bem como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e na Biblioteca SciELO. Na busca foram utilizadas palavras chaves como EA, EA e EI, EA na EI, EA e creche, interação da criança com a natureza.

Neste processo, foram localizados poucos trabalhos com a temática específica, pois a maioria das pesquisas encontradas se referia a etapas de ensino mais avançadas (Ensino Fundamental). Mas, após leitura das poucas pesquisas encontradas foi possível selecionar alguns trabalhos que vieram ao encontro do tema a ser pesquisado e a partir das referências desses trabalhos pode-se chegar a uma quantidade significativa de autores que dialogaram, direta ou indiretamente, com o tema desta presente pesquisa, dentre eles: Fracalanza (2004), Tiriba (2010),

Mendonça (2012), Costa e Gebara (2017), Côco e Galdino (2018), Barros (2018), entre outros.

Foram utilizados ainda textos de autores que dialogam com este estudo: Luck (2009), Gil (2017) e Garcia, Costa e Zanutto (2018), e documentos oficiais acessados por meio da internet em portais da Prefeitura de Santo André, do Semasa, do Governo Federal e do Ministério do Meio Ambiente, que são descritos em outra parte deste trabalho.

### **5.2.2 Fase 2: Análise documental**

Nessa fase foram apreciados os Projetos Político-Pedagógicos de 8 unidades selecionadas. A seleção ocorreu dentre os documentos de 39 creches da rede municipal de Santo André. Como critério de escolha, optou-se por quatro unidades que se localizam próximas umas das outras, em região mais próxima ao limite com o município de Mauá. Essas quatro unidades têm em comum área de invasão e se situam próximas ao aterro sanitário da cidade. As outras quatro unidades foram selecionadas por localizarem-se em área de proteção ambiental ou próxima dessas áreas. Acredita-se que com tais critérios será possível compreender a diversidade das indicações dos PPP das escolas.

As quatro que se situam perto do aterro sanitário ficam próximas entre si e convivem com problemas similares: muitas moradias em áreas ocupadas sem planejamento e áreas verdes em constante processo de devastação por ocupações irregulares, mas também, compartilham uma discreta melhora quanto à condição de vida e à oferta de equipamentos públicos, como a retirada de construções irregulares e a transferência para apartamentos populares em outro bairro, e a construção, no território, de um Centro Esportivo Unificado (CEU), uma creche recém inaugurada e outra em fase de construção.

As outras quatro creches selecionadas encontram-se muito afastadas entre si e estão localizadas longe do centro urbano, sendo duas delas em áreas de proteção ambiental e outras duas nos limites de áreas de proteção. Nessas quatro unidades, as intervenções do poder público são pouco visíveis e os moradores, em sua maioria, possuem condições econômicas mais precárias do que as quatro creches do primeiro grupo.



Em grande parte, a ausência de melhorias nesses locais, podem ser atribuídas ao próprio espaço que ocupam, pois, o fato de estarem em área de proteção ambiental, ou áreas que outrora foram de proteção ambiental, transformadas pelas ocupações irregulares, dificultam ou impossibilitam as intervenções.

Os PPP são documentos que trazem, além da identidade da escola, a caracterização dos profissionais que atuam nas unidades, bem como as orientações gerais para os profissionais e as concepções de educação que norteiam o trabalho nesses equipamentos de ensino.

Ao mesmo tempo, foram analisadas as políticas públicas locais, as legislações, atreladas à interação das crianças com a natureza. O Quadro 07 sintetiza as Leis que foram apreciadas:

#### **Quadro 7 - Legislação acerca da Educação Ambiental em Santo André**

<b>Ano</b>	<b>Lei</b>	<b>Assunto</b>
<b>1996</b>	Lei nº. 7.446	Plano Municipal de Limpeza Urbana do Município de Santo André
<b>1998</b>	Lei nº. 7.733	Política Municipal de Gestão e Saneamento Ambiental do Município de Santo André
<b>2004</b>	Lei nº. 8.696	Plano Diretor do município de Santo André
<b>2008</b>	Relatório Síntese Plagesan	Plano de Gestão Ambiental do Município de Santo André
<b>2012</b>	Lei nº. 9.394	Altera o Plano Diretor do Município de Santo André
<b>2012</b>	Decreto 16.310	Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos do Município de Santo André
<b>2015</b>	Lei nº. 9.738	Política Municipal de Educação Ambiental de Santo André
<b>2016</b>	Lei nº. 9.899	Institui a Escola Municipal de Educação Ambiental Parque Tangará

Fonte: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/>. Elaborado pela autora.

Essas leis foram analisadas, trazendo como referência pesquisadores como Neves (1996, p. 3), que define que “a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar” e Bardin (1977, p.46) que esclarece que “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem”, definindo análise documental como:

Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência [...]tem por

objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (BARDIN, 1977, p. 45).

Segundo Bardin (1977), o propósito da análise documental é armazenar a informação com o máximo de pertinência, permitindo construir categorias com critérios em comum ou analogias no seu conteúdo.

Ludke e André (1986, p. 42) propõem que, após algumas leituras e releituras, os dados sejam organizados e o pesquisador então volte a examiná-los a fim de detectar temas e temáticas mais frequentes: “esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias”.

Para esses autores ainda:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Ainda sobre a análise de documentos Garcia (2019) indica que análise de documentos no campo da educação, entre eles, currículos, planejamentos de professores atrelados a curso, aulas, entre outros, necessitam de uma apreciação crítica, tendo em vista a história da educação brasileira, as lutas por uma escola mais justa e para todos.

### **5.2.3 Fase 3: Questionário e entrevista com diretores de creches**

Na terceira fase da pesquisa foi aplicado a diretores de creches municipais de Santo André um questionário com escala tipo Likert, bem como entrevista a partir de três questões abertas, onde buscou-se informações sobre o perfil desses diretores e suas percepções sobre a interação da criança com a natureza. Dezenove diretores se dispuseram a responder a pesquisa proposta, dentre estes estão àqueles responsáveis pelas oito creches selecionadas para leitura dos PPP.

Em relação ao perfil foram coletadas:

**I – Informações pessoais**

1. Sexo,
2. Idade,
3. Município em que mora.

**II – Formação acadêmica**

4. Formação,
5. Tipo de instituição que estudou,
6. Curso presencial, semi ou a distância,
7. Formação em nível de pós-graduação.

**III – Informações sobre a carreira**

8. Tempo de atuação da Rede municipal de Santo André,
9. Tempo de atuação como diretor,
10. Tempo de atuação como diretor na creche atual.

Em relação às percepções dos diretores que participaram deste estudo na cidade de Santo André, foram utilizadas questões abertas (3) e um questionário em escala tipo Likert, com 34 itens.

A escala tipo Likert é um dos instrumentos que as ciências sociais utilizam para compreender um objeto de estudo. Nela, as pessoas expressam seu grau de concordância ou discordância acerca de uma afirmação, um item.

De acordo com Vieira e Dalmoro (2008), a escala criada por Rensis Likert em 1932 baseou-se em modelos anteriores e inovou ao diminuir o número de pontos, isto é, as opções de respostas. Diferente de outros modelos em que os pontos da escala podem variar de dois a 100, este instrumento apresenta, comumente, um sistema de cinco categorias de respostas que perpassam a concordância total do sujeito até a discordância total, com um ponto neutro no meio da escala.

Vieira e Dalmoro (2008) citam estudos de Miller (1956) e Wiswanathan, Sudman e Johnson (2004) que apontaram que o uso de sete categorias é o limite para a habilidade humana fazer julgamentos, ou seja, é o limite da capacidade de distinção do respondente.

Poyter (2010) argumenta que há distinção entre escala tipo Likert e um item Likert, sendo que uma escala tipo Likert compõe-se de vários itens Likert. Poyter expõe ainda a discordância entre os pesquisadores quanto à forma de tratamento dos dados. Alguns pesquisadores defendem que os dados devem ser tratados como dados de intervalo (1, 2, 3...) que considera a diferença entre um ponto e outro exatamente o dobro. Outros pesquisadores, todavia, entendem que os dados devem

ser tratados como números ordinais (1º, 2º, 3º...), sendo possível assim determinar a mediana, a moda e a porcentagem atribuída em cada ponto, ou seja, cada item. Considerar as questões como números ordinais, atribuindo-lhes valor percentual possibilita ainda a análise de cada item do questionário separadamente.

Na presente pesquisa optou-se por um sistema de quatro categorias (ver apêndice), excluindo-se o ponto neutro por se desejar que os entrevistados se posicionassem quanto às questões levantadas.

Por fim, foram realizadas três questões abertas para os diretores participantes deste presente estudo. Elas estavam relacionadas ao papel da família e do professor, na visão do diretor, e às dificuldades para realização de ações relativas ao contato da criança com a natureza.

### **5.3 A análise dos dados**

Para apreciar os documentos, das escolas e os das políticas locais, e os dados das três questões abertas situadas nas entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo. Flick (2013, p. 137-138) orienta que para a análise qualitativa de conteúdo, o primeiro passo é definir o material a ser analisado, ou seja, as informações relevantes para responder à questão da pesquisa. Um segundo passo, propõe o pesquisador, é analisar a situação em que os dados foram coletados, “como o material foi gerado, quem estava envolvido, de onde vieram os documentos a serem analisados”. Os passos seguintes consistem na análise das informações, a partir da categorização e da interpretação desses dados.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo compõe-se de três fases. Para esta autora, a primeira atrela-se à pré-análise, a segunda à exploração do material e, a terceira, ao tratamento dos resultados.

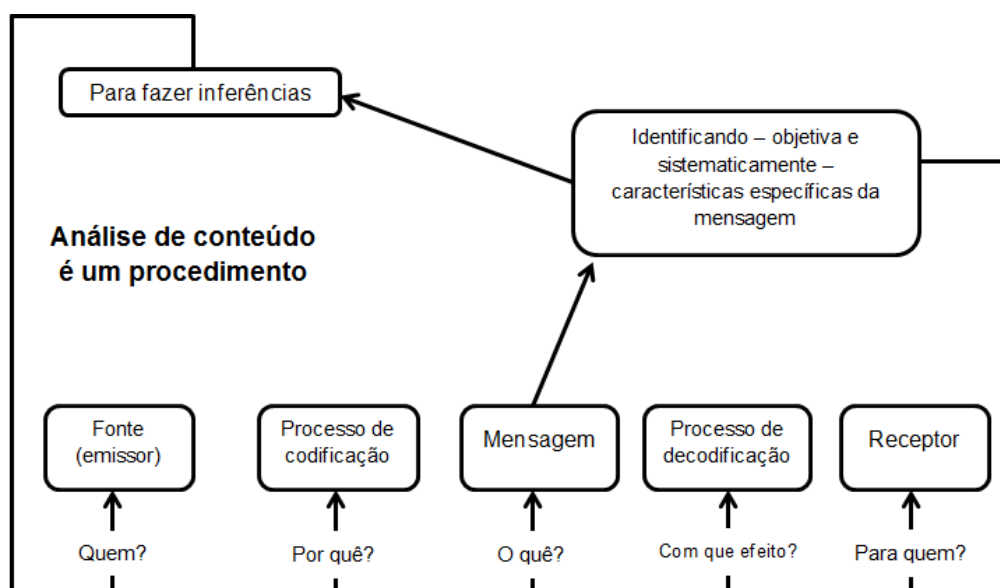
A autora (BARDIN, 1977, p. 95) esclarece que a pré-análise se configura como um período de intuições e “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” a partir de três missões, a saber: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação. No que diz respeito ao tratamento dos resultados, a mesma autora afirma que o pesquisador “tendo à sua disposição

resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos”.

Neste contexto da análise de conteúdo, Franco (2012, p. 21) assevera que a mensagem se caracteriza como o primeiro marco para a apreciação dos dados, pois ela revela um significado e um sentido. Para a autora, “toda análise de conteúdo implica em comparações contextuais”.

Franco (2012) indicou algumas características como sendo reveladoras da análise de conteúdo (figura 4).

**Figura 4 - Características definidoras da análise de conteúdo**



Fonte: Franco (2012, p.21).

A mensagem, de fato, define-se como o ponto de partida para a análise de conteúdo, um processo onde o emissor, o processo e o receptor são de igual importância neste contexto. Portanto ao analisar a mensagem há de se considerar em que circunstâncias essa foi construída, qual o envolvimento e conhecimento do emissor a respeito do tema abordado. É necessário ainda, decodificar a mensagem de forma a extrair desta, de forma metódica, as categorias a partir das quais torna possível ao receptor realizar inferências acerca do tema abordado.

Para a análise dos dados da escala, a apreciação realizada foi inteiramente qualitativa, atribuindo valor percentual as respostas, agrupando-as para análise em duas possibilidades: concordo (parcialmente e totalmente) e discordo (parcialmente e totalmente). Dessa forma, acredita-se ser possível, por meio dos dados

percentuais, aferir em que medida os diretores de creche concordam ou discordam, mesmo que parcialmente, das afirmações realizadas.

#### **5.4 Sujeitos da pesquisa**

Foram entrevistados 19 diretores que atuam nas creches da cidade de Santo André, coletando informações pessoais, acadêmicas e profissionais.

Esses profissionais concordaram em participar deste estudo e assinaram um termo de livre consentimento (Ver Anexos). Registra-se que toda a pesquisa junto aos diretores de creches do município de Santo André foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da cidade, conforme resolução 466/12. O CEP é um órgão de caráter consultivo e deliberativo que tem por finalidade a avaliação e acompanhamento dos projetos de pesquisas envolvendo seres humanos realizados no território de Santo André.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: o que sinalizam as percepções dos diretores e os documentos oficiais

Os resultados são apresentados a partir das categorias do estudo. Inicialmente revela-se o perfil dos diretores que participaram desta pesquisa. Em seguida são mostrados e discutidos os dados dos PPP das oito escolas e aqueles provenientes das legislações locais. Por fim, os dados das entrevistas, das percepções dos diretores, são apresentados e analisados com confluência da literatura apreciada.

### 6.1 Perfil dos diretores

A apresentação do perfil dos participantes é relevante para se situar a idade, formação e tempo de trabalho nas creches da cidade de Santo André. O perfil dos diretores, que passarão doravante a serem denominadas diretoras, pois todas são mulheres, está sintetizado na Tabela 1:

**Tabela 1 - Dados sobre os sujeitos da pesquisa**

Diretor	Idade	Formação	Especialização	Tempo PSA	Tempo de DUE	Tempo de DUE na UE
1	44	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Infantil	23 anos	8 anos	1 ano e 6 meses
2	54	Pedagogia	Educação	31 anos	16 anos	5 anos
3	48	Doutora em Educação	Educação	19 anos	5 anos	1 ano e 9 meses
4	37	Pedagogia	Psicopedagogia e Gestão	4 anos	8 meses	8 meses
5	51	Pedagogia	Didática	24 anos	4 anos e 6 meses	6 meses
6	35	Matemática e Pedagogia	Gestão e Educação Infantil	12 anos	5 anos	5 anos
7	42	Mestranda em educação	Psicopedagogia e Educação Especial	20 anos	9 anos	6 anos
8	42	Magistério, Pedagogia e Letras	Educação Infantil, Psicopedagogia, Gestão Escolar	11 anos	6 anos	4 anos
9	33	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	11 anos	2 anos	2 anos
10	36	Pedagogia	Educação Infantil e Pedagogia Empresarial	11 anos	3 meses, porém, atuou como Assistente pedagógica por 2 anos	3 meses, porém, atuou como Assistente pedagógica por 2 anos
11	50	Ciências Sociais e Pedagogia	Educação	28 anos	6 anos	6 anos

12	41	Serviço Social e Pedagogia	Educação	6 anos	2 anos e 9 meses	2 anos e 9 meses
13	34	Pedagogia	Educação Infantil e Psicomotricidade	12 anos	3 meses	3 meses
14	43	Pedagogia	Psicopedagogia e Gestão Escolar	16 anos	7 anos	3 anos
15	57	Mestrado profissional	Psicopedagogia Institucional, Mediações Tecnológicas em Ambiente Educacional e Supervisão Escolar	23 anos e 10 meses	2 anos e 7 meses, porém 19 anos como gestora	1 mês
16	41	Pedagogia	Psicopedagogia	6 anos	9 meses	9 meses
17	51	Pedagogia	Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento	29 anos	7 anos	3 anos
18	50	Pedagogia e Bacharelado em matemática	Educação	29 anos	11 anos	11 anos
19	32	Pedagogia	Doutorado em andamento	7 anos	2 anos	2 anos

Fonte: dados das entrevistas - Elaborado pela autora.

Tempo PSA se refere ao tempo como servidora na prefeitura de Santo André; Tempo de DUE, se refere ao tempo em que a servidora atua na função de diretora na rede de Santo André; Tempo de DUE na UE se refere ao tempo em que a servidora está atuando como diretora na unidade escolar atual. Tal marcação de tempo se mostra importante, pois permite constatar que, embora a maioria das diretoras já esteja na Rede de Santo André há muito tempo, elas acessaram a função de diretora há um tempo relativamente curto, comparado ao seu tempo de Rede e que, se observado o tempo como diretora na unidade escolar atual, é possível constatar uma alta rotatividade das diretoras entre as unidades escolares.

Esses dados se mostram importantes, uma vez que o trabalho do diretor demanda tempo para desenvolver aspectos fundamentais, que envolvem formação de equipe, capacitação profissional, comunicação, gestão democrática, construção de vínculos de pertencimento, conforme defendem pesquisadores da área de educação (CURRY, 2002; LUCK, 2009; CÔCO E GALDINO, 2018; GARCIA, COSTA E ZANUTTO, 2018), entre outros.

As 19 diretoras que participaram da entrevista são em sua totalidade do sexo feminino e estão na faixa etária de 31 a 57 anos, distribuídas uniformemente: seis diretoras na faixa de 31 a 39 anos, sete diretoras entre os 40 a 49 anos e seis diretoras entre os 50 a 57 anos. Todas são formadas em pedagogia e destas, cinco possuem uma segunda graduação, uma possui doutorado em educação, outra está



com doutorado em andamento, duas possuem mestrado profissional concluído e duas mestrado profissional em andamento. Todas possuem de uma a duas especializações.

O perfil apresentado é muito similar àquele revelado por Garcia et al. (2016) sobre os diretores da região do grande ABC, que são a maioria mulheres, acima dos 40 anos de idade, formadas em pedagogia, em instituições privadas, cursos presenciais e com experiência em educação de mais de cinco anos. Todavia, a formação dessas profissionais supera os dados dos outros municípios, em termos de formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Quanto à idade dessas profissionais, muitas estão em vias de se aposentar, o que se constitui em um desafio para a secretaria de educação de Santo André. Como indicaram Garcia *et al.* (2016), esta preocupação relacionada à aposentadoria deveria ser tratada com seriedade pelas autoridades políticas locais, e neste sentido, por exemplo,

[...] os municípios, por meio do Consórcio Intermunicipal da região, poderiam propor a criação de um programa que pudesse captar um pouco do conhecimento e da experiência acumuladas por esses profissionais que ainda estão na ativa, próximo de se aposentarem. As secretarias de educação poderiam promover encontros entre eles para a criação de materiais, seguidos de orientações para aqueles que ingressarem na gestão escolar. Ao mesmo tempo, videoaulas poderiam ser gravadas, incorporando um pouco das ideias e das recomendações desses profissionais como uma estratégia para o desenvolvimento de recursos humanos especializados. Os diretores novos não teriam de “reinventar a roda” e aproveitariam das experiências daqueles que viveram alguns anos naquela escola. Neste caso, o diretor deixaria a função, mas parte de suas experiências e conhecimentos permaneceriam na escola (GARCIA *et al.*, 2016, p.105).

Quanto ao tempo de serviço da rede de Santo André, uma diretora, à época da pesquisa, tinha 31 anos de serviço, sete diretoras estavam acima de 20 anos de trabalho, outras sete diretoras tinham mais de 10 anos de trabalho e quatro diretoras estavam entre quatro e sete anos na rede de ensino.

Considerando que na rede de Santo André não há concurso para diretora e o acesso a função gratificada<sup>4</sup> ocorre, principalmente, nas mudanças de governo, há

---

<sup>4</sup> No município de Santo André não há o cargo de diretor, sendo essa função desempenhada por professores da Rede que manifestam interesse em assumir a gestão de uma unidade escolar. Havendo vagas é aberto um processo de inscrição, seguido de prova escrita e entrevista. O professor que é aprovado nessas duas etapas se afasta temporariamente de sua sala de aula, assumindo uma jornada de 40 horas semanais e como incentivo recebe a título de gratificação um acréscimo de 45% sobre o salário base, referente as 40 horas semanais trabalhadas.

grande rotatividade na função e o tempo de permanência na mesma é relativamente curto. Das 19 diretoras que responderam a entrevista, apenas uma está há 16 anos na função, uma diretora está há 11 anos, nove diretoras estão entre cinco a nove anos, quatro diretoras estão atuando há dois anos e outras quatro diretoras a menos de um ano. Há ainda grande rotatividade entre escolas, pois a diretora que está a mais tempo na mesma unidade soma-se 11 anos, mas oito diretoras estão na atual unidade a menos de um ano e cinco diretoras entre um e dois anos.

Esses dados são reveladores de uma demanda da rede de ensino da cidade de Santo André. Eles ampliam os achados de estudos na região sobre a experiência e a atuação de diretores na cidade de Santo André (GARCIA et al., 2016).

Estes dados nos permitem depreender que, seguindo uma tendência nacional, a gestão escolar é em grande maioria desempenhada por mulheres. No caso das 19 entrevistas dessa pesquisa, 100% atendem a essa tendência. Como aspecto positivo, é possível constatar a preocupação das diretoras com a formação, considerando que todas são pós-graduadas, algumas, inclusive, na modalidade *stricto sensu*. Porém, a rotatividade na função e rotatividade entre as unidades escolares é um importante fator a ser pensado pela secretaria da educação, considerando que a construção da identidade escolar é um processo contínuo, que exige tempo, conhecimento e muito trabalho. Nesse sentido, o acesso à função de diretora via seleção se mostra como um dificultador para continuidade do trabalho, porém, há nesse tipo de acesso o aspecto positivo que consiste no fato de que todo diretor das unidades escolares de Santo André já atuaram em sala de aula por no mínimo três anos, condição para acesso à função, portanto têm, minimamente, a partir do trabalho com as crianças, conhecimento das demandas para qualificar o trabalho pedagógico.

## **6.2 A análise dos documentos: os projetos político-pedagógicos e as legislações locais**

Na análise dos oito Projetos Político-Pedagógicos das creches observou-se, inicialmente, que cinco foram elaborados no ano de 2018 e três no ano de 2019. Portanto, trata-se de documentos recentes.

Salienta-se que a construção ou reconstrução dos documentos, no município de Santo André, é anual. Todavia observa-se que existem poucas, ou muitas vezes, nenhuma mudança de um ano para outro.

No ano de 2019 deveria haver uma alteração mais efetiva, uma vez que a Rede de Santo André está finalizando a construção de sua Proposta Curricular, em atendimento ao Plano Municipal de Educação e que se previu para o ano de 2019 a implementação dessa Proposta na Rede, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Portanto, os PPP 2019 deveriam ter apresentado uma significativa mudança no planejamento de seus espaços e tempos, porque, embora o cuidar e educar na Rede de Santo André caminhem indissociáveis e o brincar e as interações se apresentem como princípios do trabalho educativo, o que se observa na prática, a partir da leitura dos documentos é que essas interações e brincadeiras permanecem muito escolarizadas e sob o ponto de vista do adulto. Pretende-se ao longo desse trabalho, buscar informações contidas nesses PPP e dialogar, diretamente, com as informações advindas das 19 diretoras, analisando as práticas voltadas para a interação da criança com a natureza.

Os documentos foram numerados de 1 a 8, assim identificados: PPP1, PPP2, PPP3, etc. Foram retirados alguns fragmentos dos textos desses PPP e anexados a esta pesquisa a fim de favorecer a análise do tema proposto por esse estudo.

### **6.2.1. A análise geral dos documentos escolares**

As análises revelaram que os PPP apresentam uma estrutura pouco flexível, em que consta a caracterização dos diferentes segmentos (comunidade escolar, famílias, educadores, educandos, equipe de apoio pedagógico, equipe de apoio administrativo, equipes de apoio a unidade escolar, conselho de Escola, Conselho Mirim, entre outros), e um quadro de ações pertinentes a cada um desses segmentos.

Nesses documentos as diretoras traçam ações pertinentes às suas atribuições que, de uma forma geral, se caracterizam pelo acompanhamento das práticas pedagógicas, as demandas administrativas, a articulação com as famílias e com outros equipamentos públicos, pela gestão de pessoas, pela orientação e

supervisão na organização dos espaços e pela formação continuada dos educadores.

Na caracterização das equipes gestoras verifica-se que as diretoras dessas unidades se identificam plenamente com a profissão e com a função na qual se encontram, demonstrando a importância dos seus fazeres conforme ilustrado pelos textos escritos por diretoras em suas caracterizações.

O PPP2 revela que a diretora

Manifesta encantamento pela Educação Infantil, onde considera que as crianças dessa faixa etária demonstram o que há de melhor na humanidade: a sinceridade, o afeto verdadeiro, o olhar curioso, a ludicidade tão prazerosa, a imaginação e a fantasia. Sente que como diretora pode contribuir na realização de um trabalho de gestão participativa e democrática, integrando escola, família e comunidade. (PPP2, p.40).

O PPP5 traz que,

Além do apoio pedagógico e organização da Unidade Escolar, à necessidade de um atendimento com qualidade na recepção e permanência de nossas crianças no tempo em que se encontram conosco. É primordial, que a Diretora desempenhe uma organização que possa delegar atribuições e acompanhar toda a rotina da Unidade e prestar um bom atendimento as famílias. (PPP5, p. 41).

O PPP4 indica que

O brincar e educar são elementos fundamentais na Educação Infantil e norteiam todo o trabalho pedagógico desenvolvido na unidade escolar [...] O ideal da equipe é garantir um serviço de excelência no atendimento às crianças, dispondo-se a manter parceria com as famílias e comunidade, visando uma educação na perspectiva democrática, humana, igualitária e transparente. (PPP4, p.12).

Ao descrever como características da infância, entre outras, a sinceridade, o afeto, a curiosidade, a imaginação, a fantasia e a ludicidade, o PPP2 corrobora com a ideia de Tiriba (2010) que afirma que as creches podem ser instituições formadoras de inteligências, valores e sentimentos generosos em relação à vida. Tais características, inerentes a infância e inscritas neste documento, vêm ao encontro das proposições de pesquisadores como Tiriba (2010), Mendonça (2012), Barros (2018), entre outros, que defendem o direito da criança de brincar, de explorar a natureza, o direito de se encantar e com isso construir importantes aprendizagens.

Ao destacar a parceria com as famílias e a comunidade, o PPP4 aponta para uma importante atribuição do diretor de uma forma geral, e especificamente no que diz respeito ao contato da criança com a natureza. A necessidade da parceria creche-família está descrita em todos os PPP e mostra-se fundamental, pois, como apontou Elali (2003), tanto a escola como as famílias apresentam um discurso pertinente a um ideal ecológico, no entanto, o que se percebe é que tanto a escola como as famílias desejam que as crianças não se sujeem, não tenham contato com animais, não enfrentem desafios que supostamente as coloquem em perigo, como por exemplo, subir em árvores. Nesse contexto, se faz necessário um contínuo processo formativo, envolvendo tanto os profissionais da escola como as famílias, no sentido de se entender o sentido e o valor para a criança do brincar, da experiência na natureza e com a natureza, da necessidade de se sujar, se aventurar, se encantar, com liberdade e segurança.

A formação continuada aparece com destaque em todos os PPP como condição para uma educação de qualidade, no sentido de discutir as práticas e buscar agregar os conhecimentos advindos da teoria. Nesse sentido, os PPP das diferentes unidades escolares refletem essa preocupação e entendimento de que, é na formação continuada que os profissionais da educação se constituem. Os PPP trazem claro a percepção de que essa formação, que é ampla e complexa, envolve saberes, valores e culturas.

O PPP5 indica que

As reuniões pedagógicas semanais têm por objetivo a formação continuada visando à reflexão e discussão sobre a própria prática, qualificando assim as intervenções nas diversas áreas de conhecimento, para elaboração e acompanhamento de projetos coletivos, troca de experiências, discussão sobre as necessidades de alunos e professores, busca de solução para os desafios enfrentados no ambiente escolar e socialização de informes, cursos e eventos pedagógicos. (PPP5, p. 25).

O PPP6 revela que

Existe uma rotatividade de funcionários principalmente de professores, que pode-se dar pela a dificuldade de locomoção, pois muitos funcionários moram em municípios como São Paulo ,São Caetano .Esta rotatividade acaba interferindo na dinâmica da rotina e organização da creche Nos últimos 6 anos, passaram 5 Equipes Gestoras diferentes. (PPP6, p.10).

O PPP1 sinaliza que

O processo de formação continuada é amplo e complexo, pois não envolve apenas os investimentos e responsabilidades dos gestores e sim de todos(as) os(as) envolvidos(as) na educação da primeira infância, pois a escola é concebida como lócus de formação continuada, do(a) professor(a) e a ação-reflexão-ação para um saber acadêmico. (PPP1, p.23).

Ao construírem os PPP os educadores reconhecem, conforme mostra o PPP1, que o processo de formação continuada é amplo, complexo e necessário, envolve ação-reflexão-ação constantes de todos os envolvidos no processo educativo.

Os PPP consultados trazem muito claramente a concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de conhecimento. Todavia, por outro lado, descrevem objetivos e conteúdos basicamente voltados ao controle, alimentação, higiene e a preparação para o vir a ser. Tal fato pode ser percebido pelos temas propostos pelas equipes de profissionais para formação continuada: rotina de creche, planejamento e organização do trabalho pedagógico, propostas pedagógicas e metodologias, inclusão, cuidar e brincar, reunião de pais, relacionamento interpessoal, legislação, desfralde, psicomotricidade, limites, mordidas, campos de experiências – BNCC, primeiros socorros, desenvolvimento infantil, Lei nº. 10.639/03 (cultura afro-brasileira e africana), desenho infantil, troca de experiências envolvendo música e circuitos que estimulem a coordenação motora global, confecção de materiais com sucata, oralidade, documentação pedagógica, organização dos espaços, reciclagem, meio ambiente (sanar dúvidas e promover ações que envolvam a preservação do meio ambiente).

Embora nas propostas para formação continuada estejam presentes temas como campos de experiências da BNCC e propostas pedagógicas essas indicações são muito genéricas e muitos dos temas sugeridos vem ao encontro de uma educação de tempos e espaços muito controlados e escolarizados. Mesmo quando aborda a formação com as famílias os PPP trazem à proposta de ações mais voltadas a informação, no intuito de manter as famílias bem informadas sobre o que acontece na creche.

Relativo à Educação Ambiental, nota-se que há menção à formação, mas na perspectiva de preservação dos recursos. Essa constatação vem ao encontro do

que afirmam Saheb e Rodrigues (2016) que, embora os documentos escolares apontem para um trabalho interdisciplinar na Educação Ambiental, as práticas ainda estão muito centradas na reutilização de materiais para confecção de brinquedos e no plantio de hortas.

Mendonça (2012), por sua vez, defende que as mudanças culturais só acontecem a partir de mudanças individuais. A partir desse pressuposto e dos temas propostos para formação expressos nos PPP é possível mensurar a importância da formação continuada como condição para a construção de novos saberes docentes, para a mudança de práticas.

A rotatividade dos profissionais, conforme mencionado no PPP6, foi observada nas creches pesquisadas e se constitui fator que impacta diretamente a formação continuada, uma vez que tais processos exigem tempo para construção de vínculos, levantamento dos saberes e elaboração de um plano de formação continuada consistente.

Nesse sentido, cabe à secretaria de educação realizar um rigoroso levantamento a fim de mensurar a amplitude dessa rotatividade e buscar as causas de tal efeito, pois sem um sistemático programa de formação continuada as creches estarão sempre em um eterno recomeço, ano a ano.

### **6.2.2. A análise específica da Educação Ambiental nos documentos**

No universo da EA há uma variedade de termos, historicamente construídos e que, embora pareçam sinônimos à primeira vista, na realidade representam ideias e concepções bem diferentes. Assim, ao consultar a produção escrita sobre EA, nos deparamos com termos como, meio ambiente, natureza, recursos naturais, sustentabilidade, preservacionista, conservacionista, entre outros.

Esses termos foram historicamente construídos, assim como as diferentes vertentes da EA, que trazem consigo pressupostos e objetivos bem diferentes entre si. Dentre as vertentes de EA mais conhecidas estão a conservacionista, a pragmática e a crítica. A vertente conservacionista, cujos pressupostos estão mais presentes nas legislações concebe a EA como uma forma de conservar para garantir a sobrevivência das gerações futuras. Essa vertente está pautada no uso sustentável dos recursos e no clássico três R (reduzir, reutilizar, reciclar).

A vertente pragmática percebe a EA como uma ação do indivíduo, ou seja, baseia-se em comportamentos ecologicamente corretos, atribuindo ao consumidor a responsabilidade de cuidar do meio ambiente. Tanto a vertente conservacionista como a vertente pragmática pressupõem a natureza como um produto, bem do ser humano.

A vertente crítica concebe a crise ecológica como parte de uma crise global, que envolve aspectos culturais, econômicos e políticos, portanto, exige uma EA que considere não apenas os recursos naturais, mas também a relação indivíduo-sociedade, pensados de forma coletiva. Os pressupostos dessa vertente consideram os aspectos ambiental, social, econômico e cultural e defendem uma EA que não é neutra, uma vez considera todas as dimensões, devendo ser holística, humanista e participativa.

Talvez, estejamos às portas de uma quarta vertente, defendida por pesquisadores como Tiriba (2010), Mendonça (2012), Louv (2014) e Barros (2018), entre outros. Esse movimento se difere dos demais, pois insere o ser humano não apenas como responsável pelas mudanças e parte do problema, mas concebe o ser humano como parte indissociável da natureza, portanto, preceitua a EA como um movimento urgente que exige do homem seu reencontro com a natureza. Esses pesquisadores atribuem à falta de contato com a natureza males do mundo moderno, como obesidade infantil, ansiedade, depressão, pouca mobilidade, entre outros.

Nos PPP analisados, a EA está presente de uma forma bem abrangente e em uma perspectiva preservacionista. Os PPP trazem considerações importantes acerca da organização dos tempos e espaços, apresentam informações sobre o contexto geográfico e social em que as unidades estão inseridas, porém os documentos indicam para uma valorização muito maior dos espaços e materiais estruturados em contrapartida à interação da criança com a natureza e seus elementos.

Nos textos dos PPP, construídos coletivamente, apenas em um é mencionado de forma direta à interação da criança com a natureza (PPP7), sendo que se observa a menção a interação com a natureza em planejamentos de alguns agrupamentos específicos: “A localização geográfica da escola é privilegiada para uma concepção de educação pautada na interação de crianças com o meio



ambiente e numa sociabilização mais humana” (PPP7, p.16). Em outros documentos, a interação é mencionada de forma indireta.

O PPP3 indica que a

A maior dificuldade no primeiro momento foi a locomoção entre um espaço e outro [...] o tempo entre os espaços é longo, pois apesar da maioria dos alunos já andarem poucas crianças desenvolveram a habilidade de se locomover com autonomia [...] Mesmo com essa dificuldade procuramos estar sempre nos espaços externos da unidade, como no parque e no solário, sendo que nesses espaços as crianças se sentem mais seguras e tranquilas. (PPP3, p. 36)

O mesmo documento indica que “em relação aos espaços a turma aprecia a área do pátio externo e da árvore, criam brincadeiras e exploram diferentes movimentos nestes lugares” (PPP3, p. 44).

Os PPP analisados, em relação ao meio ambiente, apresentam como objetivos, explorar o ambiente; estabelecer contato com a natureza; vivenciar situações onde possa explorar e conhecer o meio que o cerca; relatar transformações observadas em materiais, animais, pessoas ou no ambiente; utilizar elementos da natureza em suas experiências; explorar movimentos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, histórias, objetos e elementos da natureza; conscientizar a comunidade sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente; propiciar a observação, exploração e interação com objetos e com o meio ambiente; observar e explorar o ambiente através do contato e de pesquisas visando também a valorização de atitudes que contribuam para a conservação do mesmo; explorar suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.

Verifica-se nesses documentos a presença de objetivos quanto ao contato com a natureza, às vezes diretamente, ou outras em forma de vivências, exploração, utilização de elementos, observação, entre outros.

Apesar de estar exposto nos PPP a preocupação com o meio ambiente e a intenção de se trabalhar a EA com as crianças, os objetivos propostos sugerem a natureza como um recurso que será utilizado para que as crianças e famílias aprendam a preservar.

Para se alcançar esses objetivos, os PPP trazem como conteúdos: o meio ambiente, o mundo físico e social, a natureza, os recursos naturais, as características dos animais, os cuidados necessários na preservação do meio ambiente e os fenômenos da natureza.

A fim de se trabalhar com esses conteúdos, as ações sugeridas atrelam-se ao planejamento de atividades que favoreçam o contato com o meio ambiente, à observação da paisagem, à proposta de momentos de contato com a natureza, à realização de uma campanha para o destino consciente do lixo, à divulgação e efetivação do Programa Junte Óleo, à conscientização da comunidade quanto à importância da preservação do meio ambiente.

Complementando essas ações, são sugeridos ainda alguns projetos, quais sejam: Horta e alimentação saudável; Alimentação saudável; O que deve ser feito para que as crianças se alimentem melhor; Aqui cuidamos do meio ambiente, Meio ambiente. Nota-se que os projetos estão ligados à alimentação e à preservação dos recursos naturais, ou seja, a ideia de oportunizar que a criança vivencie experiências na natureza, como forma de sensibilização, de reconectar-se, como preceitua Tiriba (2010), não está presente nos PPP.

Embora todos os PPP tragam reflexões, considerando a importância do espaço físico para o desenvolvimento das crianças e se explicita uma preocupação em caracterizar esse espaço, ao realizar levantamento dos objetivos e conteúdos presentes nos PPP, é possível avaliar que a exploração do ambiente e a interação com a natureza são tratadas como um meio para desenvolver um conteúdo específico, previamente selecionado pelo professor. Em apenas um PPP consta a indicação de se verificar se a criança conhece os espaços da creche, se gosta da interação com a natureza e se explora o ambiente.

O ambiente e os recursos disponíveis na escola são tão importantes quanto à organização do tempo. "Os pequenos adquirem experiência por meio da ação, do desafio, da exploração prática do espaço e dos objetos", afirma Maria Carmen. É tocando, mordendo, chutando, dançando, pegando e transpondo obstáculos que eles assimilam conhecimentos. Por isso, alternamos as atividades realizadas no interior da sala com outras em espaços externos (dentro e fora da escola) abusamos de cores, texturas, tamanhos, formas e temperaturas. (PPP6, p.49).

Outros documentos trazem a questão de conhecer os espaços da creche de forma mais indireta. O PPP8 indica que:

O bairro conta com uma densa vegetação de Mata Atlântica, com predominância de ipês e manacás, pinheiros, samambaias, árvores frutíferas (bananeiras, goiabeiras, amoreiras, jabuticabeiras, limoeiros, pés de ameixa e tangerinas, cerejeiras do rio grande, pitangueiras, etc.), árvores

e folhagens diversas (lírio do mato, dama da noite, taioba, etc.). Na fauna encontramos, ao som da natureza, espécies variadas de pássaros (sabiá laranjeira, tucano, tico-tico, João de barro, quero-quero etc.), cavalos, bois, lagartos, gambás, porco espinho, sapos, esquilos, variedade de insetos, entre outros. (PPP8, p.18)

O mesmo documento sinaliza que

Por nossa região ser uma área de proteção aos mananciais, evidencia a necessidade de se trabalhar a educação ambiental, porém numa perspectiva além da valorização/construção de identidades, englobando assim reais necessidades e demandas, ampliando a visão de mundo. Faz-se necessário estabelecer uma relação entre ações e reações que ocorrem tanto em áreas mais urbanizadas quanto em áreas protegidas, com extensão a toda a comunidade, seja através dos pais/familiares, Conselho de Escola, Conselho Mirim ou demais organizações existentes no bairro. (PPP8, p.18 e 19)

O PPP7 indica que “as praças não costumam ser ocupadas pela comunidade como espaço de lazer e apresentam grande quantidade de lixo e sujeira”. (PPP7, p. 18). Ao mesmo tempo, neste documento consta que “é possível observar que as brincadeiras das crianças acontecem nas ruas, em contato com a natureza quando não está chovendo”. (PPP7, p. 18).

Nos PPP elaborados em 2019, os mais recentes, os objetivos e os conteúdos estão descritos como Direitos de Aprendizagens, porém, enquanto conteúdos não se percebem alterações significativas. Assim, como Direito de Aprendizagem Brincar está proposto:

- Vivenciar experiências que possibilitem o contato com o meio ambiente, de forma lúdica, por meio dos sentidos despertando diferentes sensações, de modo a desenvolver habilidades corporais mediante a observação e a ação considerando a preservação e a manutenção dos recursos naturais, visando a formação da criança como agente transformador;
- Participar de atividades culinárias e de construção com elementos da natureza e participar de situações de contemplação e investigação da natureza.

Como Direito de Aprendizagem Explorar consta: Explorar o mundo físico e natural por meio de todos os sentidos.

É possível constatar que entre os PPP de 2018 e 2019 houve uma alteração na estrutura, mas no que diz respeito à EA as ideias permanecem as mesmas: explorar o ambiente para aprender a preservar os recursos. Tal fato demonstra o quanto a formação continuada se mostra importante como meio de refletir acerca

dessas concepções que foram historicamente construídas e são importantes, pois, preservar é preciso. Mas, para além do preservar, é preciso, principalmente nas creches, onde as crianças estão se constituindo enquanto pessoas e enquanto cidadãos, desemparedá-las, conforme orienta Barros (2018), para que se eduquem com e na natureza (MENDONÇA, 2012).

Sintetizando a análise dos documentos das escolas, os PPP, constatou-se que, embora estejam previstas experiências que possibilitem o contato com o meio ambiente, não relacionam a valorização da interação da criança com a natureza, uma situação que não se coaduna com proposições das pesquisadoras que fundamentam esta pesquisa (TIRIBA, 2010; MENDONÇA, 2012; BARROS, 2018), que sinalizaram a relevância dessa interação para que as crianças possam construir uma percepção ecológica, desenvolvendo valores e sentimentos que as coloquem como parte da natureza e, nesse sentido, exercitem, por meio das experiências com a natureza, a ética e o não desperdício dos recursos naturais.

O RCNEI (1998), o Tratado de Atendimento em Creches (2009), a DCNEI (2010) e a BNCC (2017) são documentos que também indicam que as escolas de EI necessitam investir no contato com a natureza, para que as crianças compreendam a sua relação com a natureza e possam valorizar e preservar os recursos naturais, entre outras coisas.

### **6.2.3. A análise das Políticas públicas**

Políticas públicas são diretrizes que norteiam a ação do poder público, ou seja, regras e procedimentos que regulam as relações entre poder público e sociedade. Pode-se dizer que políticas públicas se configuram pelas escolhas dos governantes e influenciam diretamente a vida dos cidadãos. Silva (2015, p. 133) considera que as políticas públicas podem se dar em pelo menos duas esferas:

Num primeiro plano, na disputa de interesses entre governo e sociedade, com a visão daquele sendo predominante sobre a visão desta; e num segundo plano (coexistente com o primeiro) na relação de disputa entre os agentes do próprio governo, que possuem opções ideológicas que podem

ser divergentes entre si e que entram em embate para se materializarem nas políticas públicas a serem instituídas. (SILVA, 2015, p. 133)

No que diz respeito às políticas públicas pertinentes a EA, essas disputas não são diferentes, principalmente se considerarmos que a EA é um campo fértil de ideologias, em que há aqueles que defendem uma atuação preservacionista até aqueles que apresentam uma tendência mais crítica. Tais disputas consideram não só diferentes formas de entender EA, mas também envolvem principalmente aspectos econômicos e culturais.

Santo André, município do ABC Paulista, cujo território compreende 55% em área de proteção ambiental apresenta políticas públicas bem definidas acerca da questão ambiental por meio do Serviço Municipal de Saneamento Ambiental (Semasa), criado através da Lei nº. 3.300, em 13 de novembro de 1969. Tal instituição foi criada com a responsabilidade de administrar os serviços de água e esgoto da cidade e em 1998 passou a se responsabilizar também pela gestão ambiental, instituída pela Lei nº. 7.733 (CMSA, 1998).

A Lei nº. 7.733, de 14 de outubro de 1998, regulamentada pelo Decreto nº. 14.423/99, instituiu a Política Municipal de Gestão e Saneamento Ambiental de Santo André (PMGSA) e determinou em seu Art. 1º, como objetivo dessa política, a manutenção de um meio ambiente equilibrado, compreendendo a defesa, a conservação e a recuperação da qualidade e salubridade ambiental. O inciso I, do mesmo artigo definiu salubridade ambiental como “o estado de qualidade ambiental capaz de prevenir a ocorrência de doenças relacionadas ao meio ambiente e de promover o equilíbrio das condições ambientais e ecológicas que possam proporcionar o bem-estar da população” (PMGSA, p.1).

O Semasa, responsável por implementar essa política, optou por uma gestão integrada compreendendo distribuição de água, coleta de esgoto, drenagem urbana, gestão ambiental e, a partir de 1999, a gestão dos resíduos sólidos, por meio da Lei nº. 7.840, de 15 de junho de 1999.

Já em 1997, o Semasa iniciou a coleta seletiva no município atingindo no ano seguinte 100% do território da cidade. Desde 1999, este órgão também opera o aterro da cidade, classificado pela CETESB com nota 9,6 e em cuja área de 14 mil m<sup>2</sup> recebe 100% dos resíduos da cidade e onde operam duas cooperativas de reciclagem.

O PMGSA tem também a função de garantir o desenvolvimento sustentável na cidade. Para tal, o art. 1º deste plano, em Parágrafo único, inciso V, define “desenvolvimento sustentável como a condição de atender às necessidades de recursos da atual geração sem comprometer o direito de acesso das futuras gerações aos mesmos ou a semelhantes recursos” (PMGSA, 1998). A fim de garantir o desenvolvimento sustentável, o PMGSA, no Art. 2º, estabelece alguns princípios, dentre eles:

III - o combate à miséria e seus efeitos; que prejudicam não apenas a qualidade de vida, mas também a qualidade ambiental da cidade e de seus recursos naturais; IV - a multidisciplinariedade no trato das questões ambientais; V - a participação efetiva da sociedade nos processos de decisão e na defesa do meio ambiente; IX - a educação ambiental como mobilizadora da sociedade (CMSA, 1998).

Atendendo ao disposto no art. 225 da Constituição Federal (CF) e o art. 3º, inciso VI, da Lei nº. 9.795, que atribuem ao poder público e à sociedade o dever de proteger o ambiente, o governo municipal, por meio do Semasa, validando os Incisos V e IX do art. 2º da PMGSA, iniciou em 1997 um articulado processo de EA voltado à redução, reaproveitamento, separação e reciclagem dos resíduos sólidos.

As ações de EA desenvolvidas pelo Semasa, em consonância com a PMGSA, atenderam ainda aos princípios presentes nos Incisos III e IV, art. 2º pois, de acordo com Lima (2013), o Semasa articulou-se com o Departamento de Emprego e Renda (DEGER) e o Programa de coleta seletiva, para, além da questão da correta destinação dos resíduos sólidos, contribuir com a dimensão social e econômica ao desenvolver variados projetos com o objetivo de gerar renda e o atendimento a jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social.

Em paralelo a essas ações junto à comunidade como um todo, o Semasa atua junto às escolas municipais de EI e de Ensino Fundamental com ações voltadas a EA. Essas ações envolvem visitas monitoradas, hortas escolares, oficinas, palestras e eventos. O Anuário da cidade de Santo André, disponível no portal do Semasa (<http://www.semasa.sp.gov.br/>) traz dados das ações desenvolvidas ao longo do ano de 2015. O Quadro 08 sintetiza algumas atividades de Educação Ambiental realizadas pelo Semasa em 2015, a maioria das ações voltadas a etapa do ensino fundamental:

**Quadro 8 - Atividades de Educação Ambiental realizadas pelo Semasa em 2015**

Atividades	Números de atendimentos
Visitas monitoradas a ETA (Estação Tratamento de Água)	2355
Visitas monitoradas ao Parque do Pedroso	203
Visitas monitoradas ao Aterro Sanitário	85
Visitas monitoradas a ETE (Estação Tratamento Esgoto)	141
Programa nosso Meio	2079
Programa Reagua	6362
Projeto Caminho dos Resíduos	182
Projeto Recuperação de Áreas Degradadas	124
Projeto Horta para Todos	435
Projeto Formar para Ressocializar (fundação Casa)	647
Projeto Pegada Jovem	1913
Projeto Saúde e Ambiente	367
Cursos	447
Oficinas	240
Palestras	3615
Eventos	7059
Total	26.254

Fonte: Anuário da cidade de Santo André – 2016.

A partir da leitura do quadro que sintetiza o modelo de EA desenvolvido pelo Semasa no ano de 2015, é possível observar ações que possibilitaram, por meio de visitas monitoradas, o conhecimento dos sistemas de tratamento de água e esgoto, bem como a destinação dos resíduos sólidos do município. Houve também ações voltadas aos jovens em situação de vulnerabilidade social, como o Pegada Jovem e o Formar para Ressocializar. A partir das temáticas dos projetos é possível intuir que a EA promovida considerou vários aspectos da EA, dentre eles, os recursos naturais, os resíduos sólidos, a saúde, a alimentação saudável e a participação cidadã, nesse caso, dos jovens.

Muitas dessas ações foram desenvolvidas junto aos alunos das escolas municipais, porém não atingiram a creche, pois foram pensadas para alunos do ensino fundamental. A partir do quadro é possível também concluir que embora a legislação andreense, em consonância com a legislação brasileira, considere as várias dimensões da EA como as questões econômicas, sociais e de participação popular, pressupostos de uma EA crítica, na prática, as ações remetem a uma EA

conservacionista, preocupada em educar para garantir os recursos para sobrevivência das gerações futuras.

Refletindo sobre os esforços de governos andreense para determinar as políticas públicas ligadas a EA, é possível constatar ações importantíssimas como a coleta seletiva em 100% do município, a implementação de cooperativas de reciclagem no espaço do aterro sanitário da cidade e mesmo a preocupação com as áreas verdes da cidade. E, embora se perceba uma preocupação com a EA em certo aspecto mais voltada ao preservacionismo, nota-se um crescente entendimento da EA que considera o ser humano como parte integrante da natureza e, portanto, a necessidade do reencontro homem natureza, como defendem Barros (2018), Louv (2014), Mendonça (2012) e Tiriba (2010).

De acordo com página oficial, a cidade de Santo André possui 11 parques, com mais de 13 milhões de m<sup>2</sup>, com rica vegetação e visitados por quase 30 mil pessoas por semana.

Dentre esses parques está o Parque Escola, com área de 50 mil m<sup>2</sup>, boa parte ocupado por rica vegetação da mata Atlântica e que traz em sua construção o conceito de reaproveitamento, oferecendo várias atividades voltadas a qualidade de vida, incluindo visitas monitoradas, oficinas de reaproveitamento e práticas como yoga e caminhada.

Em 2016, a Lei nº. 9.899, de 9 de dezembro, denominou como Escola Municipal de Educação Ambiental Parque Tangará o equipamento público localizado no interior do Parque Escola. O Equipamento recebeu esse nome porque outrora, o espaço em que está localizado foi um sítio de nome Tangará.

Anexo a Escola Municipal de Educação Ambiental está instalada a GEMA (Gerência de Educação e Mobilização Ambiental) criada em 2018 com o objetivo de assessorar educadores no desenvolvimento de projetos de EA, em atendimento a PMGSA (CMSA, 1998).

Tal gerência tem apresentado uma atuação efetiva junto às escolas que solicitam assessoria, incluindo as creches, oferecendo formação referentes às temáticas apontadas pelos educadores em horários que permitem a participação de todos, inclusive no período noturno. No ano de 2019 houve o plantio de árvores nas unidades escolares que manifestaram interesse, em que a GEMA ofereceu as mudas, preparou o terreno e acompanhou o plantio.



Complementando essa assessoria, a gerência tem disponibilizado uma agenda bastante interessante de cursos e oficinas referentes à temática ambiental, aberta a toda população, por meio de divulgação nas unidades escolares e do site do Semasa.

Analisando a agenda de formação e as ações desenvolvidas pela Escola de Educação Ambiental é possível constatar a presença do enfoque preservacionista, mas também ações voltadas a interação da criança com a natureza, na proposição de ações valorizando os espaços verdes da cidade e estendendo as ações e formação aos equipamentos creches.

No mês de outubro de 2019, por exemplo, a agenda de formação do Semasa contou, entre outras atividades, com o Minicurso Criança e Ambiente: vivências na natureza urbana. Neste minicurso, referenciou-se pesquisadores como Ana Carolina Tomé e Richard Louv, que postulam muito fortemente as ideias de que a criança necessita experienciar junto a natureza como forma de sensibilização para a construção de estreita relação homem natureza.

No mês de novembro de 2019, o Semasa promoveu o Encontro de Educação Ambiental como Projeto: Reflexões e Práticas, onde, Genebaldo Freire Dias, doutor em biologia e autor de vários livros sobre EA, defendeu a interação homem-natureza como condição indispensável as sociedades modernas. Dias (2019) enfatizou ainda a sensibilização como forma de envolver as pessoas nesse importante desafio de perceber a natureza como parte indissociável do ser humano.

O município de Santo André iniciou suas Políticas públicas de EA em 1997 quando, numa perspectiva de EA crítica, atrelou a necessidade da preservação ambiental à correta destinação dos resíduos sólidos e à geração de renda por meio da implementação da coleta seletiva em 100% da cidade e da criação de duas cooperativas de reciclagem na cidade. Iniciou com esse processo a educação da população para realização da coleta seletiva, a EA nas Escolas municipais e a organização dos catadores para composição das cooperativas. Os diferentes gestores que assumiram a condução da cidade mantiveram em certa medida a preocupação com a gestão ambiental, no que diz respeito à destinação dos resíduos sólidos, à reciclagem, à manutenção das áreas verdes da cidade e a EA, quase sempre em uma perspectiva crítica, mas com o objetivo de preservar as condições de salubridade ambiental e economia de recursos, para garantir a sobrevivência presente e futura.

No ano de 2018, as ações de coleta seletiva e reciclagem foram ampliadas e a EA começou a ser executada com mais efetividade a partir da criação de uma escola de EA e da revitalização dos parques da cidade. As ações desenvolvidas pela Escola de Educação Ambiental caminham na direção da promoção da interação da criança com a natureza, porém ainda esbarram na falta de transporte para que as crianças possam vivenciar experiências nos vários parques da cidade, bem como muitas vezes esbarram na infraestrutura de nossas escolas, onde os espaços não foram planejados para possibilitar muitas das intervenções que se deseja.

### 6.3 Percepções dos diretores

As diretoras que participaram deste estudo foram entrevistadas e preencheram uma escala tipo Likert desenhada para captar, nos itens 26, 28, 29, 30, 31 e 32, o conhecimento dessas profissionais sobre a interação das crianças com a natureza no município.

A Tabela 2 sintetiza os resultados:

**Tabela 2 - O conhecimento sobre a interação das crianças com a natureza no município**

Item	Até que ponto você concorda com as afirmações:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
126	Você tem conhecimento que a cidade de Santo André tem uma escola de Educação Ambiental	0%	0%	10%	89%
128	Você tem conhecimento dos recursos da cidade de Santo André para o trabalho com Educação Ambiental	0%	0%	42%	58%
129	Santo André tem espaços que possibilitam o contato da criança com a natureza	0%	0%	5%	95%
130	Santo André tem uma política pública de Educação Ambiental	5%	16%	26%	53%
131	O Parque Escola é um espaço que possibilita o contato da criança com a natureza	0%	5%	10%	84%
132	Cabe principalmente ao prefeito e sua equipe pensar e propor ações que possibilitem o contato da criança com a natureza	21%	16%	47%	16%

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as diretoras apontaram ter conhecimento sobre a existência de uma Escola de Educação Ambiental do município, concordando também que conhecem

os recursos da cidade para o trabalho com a EA, sendo que 42% dessas profissionais informaram conhecer esses recursos parcialmente. Uma pequena parcela das diretoras, 5%, não reconheceu o Parque Escola como espaço que possibilita a interação da criança com a natureza

As diretoras também foram unânimes em reconhecer que Santo André tem espaços que possibilitam a interação da criança com a natureza, mas um pouco mais de 20% discordaram, total ou parcialmente, sobre a cidade ter uma política de EA.

Para 63% das diretoras cabe principalmente ao prefeito e sua equipe pensar e propor ações que possibilitem o contato da criança com a natureza; outra parcela, 37%, discordam dessa afirmação, total ou parcialmente.

Considerando as impressões das diretoras sobre os espaços da cidade que possibilitam a interação da criança com a natureza, fica claro que as profissionais reconhecem esses espaços, dentre eles a escola de EA. Porém, 21% das diretoras não identificaram políticas públicas da cidade referentes à EA, o que mostra, entre outras questões, não estar claro que a presença de uma escola de EA já se configura como uma política pública de EA.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à impressão de 63% das diretoras que declararam ser o prefeito e sua equipe os principais responsáveis por propor ações de EA. Uma visão que atribui aos outros, no caso à autoridade política, a incumbência da criação e da solução dos problemas se revela de forma conservadora. Não se pode negar, evidentemente, que as autoridades têm sua parcela de contribuição. No entanto, questões complexas exigem soluções multidimensionais.

Os resultados das impressões compartilhadas por essas profissionais, alinham-se com os resultados da pesquisa realizada por Costa e Gebara (2017) envolvendo 22 gestores, cujos dados revelaram a prevalência de uma concepção de EA conservacionista, em que pouco se desconsidera os aspectos sociais, econômicos e culturais, presentes no âmbito escolar e de fundamental importância no planejamento e elaboração das ações educativas. Pois, embora ao poder público caiba a implementação das políticas públicas, é em espaços como a creche, que as relações sociais se dão, é onde as intervenções devem acontecer, é onde os processos formativos se constituem.

Quanto aos atores escolares e às famílias, itens 22, 33 e 34, as diretoras expressaram suas opiniões quanto à interação da criança com a natureza:

**Tabela 3 - Atores escolares e famílias**

Item	Considerando sua atuação como diretora de creche municipal de Santo André nos três últimos anos:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
I22	A parceria das famílias é importante nas atividades que envolvem a interação da criança com a natureza	0%	0%	10%	89%
I33	Cabe principalmente ao professor pensar e propor ações que possibilitem a interação da criança com a natureza	5%	10%	31%	53%
I34	Cabe principalmente aos gestores da creche pensar e propor ações que possibilitem a interação da criança com a natureza	5%	16%	47%	31%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao responderem a escala tipo Likert, as diretoras expressaram suas ideias acerca da competência das famílias, do professor e do diretor, no que diz respeito a possibilitar à criança a interação com a natureza.

Na totalidade, as diretoras concordaram que a parceria com as famílias é importante nas atividades que envolvem a interação da criança com a natureza. A importância da parceria com as famílias também é apontada em todos os PPP, porém nesses documentos as ações estão mais voltadas a informar as famílias o que ocorre na creche. Especificamente na EA, essa parceria é fundamental pois, diversos documentos trazem a EA como uma ação individual e coletiva, de responsabilidade de todos e, como prevê nossa Constituição Federal (1988), proteger o ambiente é atribuição do poder público e da sociedade.

As diretoras indicaram também (84% concordam) que cabe aos professores pensar e propor ações que possibilitem a interação da criança com a natureza. Elas também indicaram (78%) que os gestores da creche necessitam pensar e propor ações que possibilitem a interação da criança com a natureza.

Ao mesmo tempo que se colocam como principais responsáveis por propor atividades que possibilitem as crianças o contato com a natureza, as diretoras atribuem numa proporção um pouco maior essa responsabilidade aos professores, o que é coerente uma vez que essa responsabilidade deve ser compartilhada por todos da escola.

Quanto aos espaços e vivências no que diz respeito à interação da criança com a natureza, foram utilizados os itens 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25 e 27, para captar as percepções das diretoras. A tabela 4 sintetiza os dados:

**Tabela 4 - Atividades na Creche**

Item	Considerando sua atuação como diretora de creche municipal de Santo André nos três últimos anos:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
I04	Na creche onde você atua, a Educação Ambiental está presente nas vivências e projetos desenvolvidos junto às crianças	0%	16%	63%	21%
I05	Na creche em que você atua as crianças têm contato com a natureza rotineiramente	10%	26%	27%	37%
I06	Quanto à Educação Ambiental, na creche, o aspecto mais importante a ser trabalhado relaciona-se ao uso racional da água	5%	31%	31%	31%
I07	Quanto à Educação Ambiental, na creche, o aspecto mais importante relaciona-se a coleta seletiva	10%	16%	47%	26%
I08	Quanto à Educação Ambiental, na creche, o aspecto mais importante a ser trabalhado relaciona-se a interação da criança com a natureza	0%	10%	37%	53%
I09	Quanto à Educação Ambiental, na creche, o aspecto mais importante a ser trabalhado relaciona-se ao cultivo de horta como forma de promover o contato da criança com a natureza	5%	26%	26%	42%
I10	Na creche onde atuo as crianças brincam nos espaços externos com frequência	0%	10%	10%	79%
I11	Na creche onde você atua as crianças brincam com água	10%	16%	42%	31%
I12	Na creche onde você atua as crianças brincam com terra	16%	26%	31%	26%
I13	Na creche onde você atua as crianças brincam com areia	37%	0%	16%	47%
I14	Na creche onde você atua há espaços gramados	37%	26%	5%	31%
I15	Na creche onde você atua há espaços de terra e/ou areia	21%	21%	16%	42%
I16	Na creche onde você atua há árvores	16%	16%	16%	53%
I17	Na creche onde você atua há horta	47%	16%	16%	21%
I18	Na creche onde você atua há espaço para as crianças correrem livremente	0%	10%	16%	74%
I19	Na creche onde você atua há plantas disponíveis a observação e ao alcance das crianças	10%	16%	37%	37%
I21	As crianças são estimuladas a observar, amar e preservar a natureza	0%	5%	47%	47%
I23	Na creche onde você atua as crianças brincam com areia,	0%	26%	26%	47%

	pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza				
I24	Na creche onde você atua são promovidos passeios aos parques da cidade	42%	5%	37%	16%
I25	Você considera importante passeios aos parques da cidade	0%	0%	5%	95%
I27	A creche é espaço privilegiado para promover o contato da criança com a natureza	5%	10%	16%	68%

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as diretoras, 84% concordam total ou parcialmente que nas creches onde atuam a EA está presente nas vivências e nos projetos junto as crianças. Outras profissionais (64%) concordam que as crianças têm contato com a natureza rotineiramente, porém 36% discordam deste mesmo fato. Neste contexto, 89% dessas participantes concordam total ou parcialmente que, com frequência, as crianças brincam nos espaços externos. Outras 73% declaram concordarem total ou parcialmente que as crianças brincam com água, 57% que os pequenos brincam com terra e 63% com areia.

Ao responderem qual o aspecto mais importante a ser trabalhado na creche com relação a EA, itens 5, 6, 7 e 8, os dados revelaram que 90% das diretoras declararam que o aspecto mais importante é a interação da criança com a natureza, 73% apontaram a coleta seletiva, 68% o cultivo de horta e 62% o uso racional da água.

Para conhecer melhor sobre aspectos estruturais e espaços da creche, as diretoras foram questionadas nos itens 14, 15, 16, 17, 18 e 19 sobre essas questões. Dessas profissionais, apenas 36% revelaram que nas creches havia espaços gramados, 58% indicaram que havia espaços de terra e/ou areia, 69% que nesses locais existiam árvores, 37% hortas, 74% plantas disponíveis para a observação e ao alcance das crianças e 90% desses locais havia espaço para correr.

Nos Itens 21 e 23, as diretoras declararam que em 73% dessas unidades as crianças brincam com areia, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza. Outras profissionais indicaram que em 94% das escolas os pequenos são estimulados a observar, amar e preservar a natureza.

Os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos das Crianças, publicado pelo MEC em 1995 em 1ª edição e republicado em 2009, trazem

perguntas semelhantes as respondidas pelas diretoras. O documento sugere a avaliação da efetividade do trabalho desenvolvido na creche a partir de alguns questionamentos: A creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis? As crianças têm direito ao sol e a brincar com água, areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza? Bebês e crianças passeiam ao ar livre? As crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza e os animais? (BRASIL, 2009).

Buscando fazer um exercício de entender a dinâmica das creches a partir das informações trazidas pelas diretoras, é possível concluir que há espaços para as crianças se movimentarem livremente, no entanto, ao que parece, em muitas creches há a ausência de elementos da natureza, o meio ambiente de muitas unidades escolares não comporta a vida natural, exceto das pessoas que lá estão. Também os PPP trazem informações que nos permitem intuir que as crianças têm acesso aos espaços externos, mas a convivência nesses locais ocorre, principalmente, nos momentos de parque. É possível refletir ainda sobre a resposta de 95% das diretoras que concordaram que na creche as crianças são estimuladas a observar e preservar a natureza, mas em contrapartida em boa parte afirmaram que há falta de elementos básicos como areia, terra e plantas.

Mesmo com a ausência de elementos básicos, é possível levar as crianças a interagir com a natureza. Como sugere Mendonça (2012), não é preciso ter uma horta, podem ser floreiras. Dias (2019) sugere que o simples exercício de sair ao sol e sentir as sensações que este provoca no nosso corpo, de aquecimento ou formando sombras, já possibilita inúmeras indagações. Como afirma Tiriba (2010), é preciso garantir que as crianças possam desfrutar de ambientes bonitos, arejados, iluminados pelo sol, que possam, em dias quentes, brincar com água, sejam em grandes bacias ou com o uso de mangueiras. Gestores e professores das creches podem considerar a sugestão de Mendonça (2012) e aceitar a natureza como educadora e transformar os espaços para que a criança possa correr livremente, modificando-os, seja com floreiras espalhadas pela escola, seja na instalação de um espaço com areia ou terra, seja na proposição de vivências a sombra de uma pequena árvore.

A creche é considerada por 84% das diretoras como espaço privilegiado para promover o contato com a natureza. Todas as profissionais entrevistadas concordaram que Santo André tem espaços que possibilitam esse contato, sendo o

Parque Escola apontado por 94% das participantes como sendo um desses locais. As diretoras em sua totalidade declararam que os passeios são importantes, mas apenas metade concordaram que tais atividades são realizadas em suas escolas.

Dados da cidade de Santo André (Anuário da cidade de Santo André, 2016) indicaram que o município dispõe de ótima estrutura de espaços públicos para visitação que possibilitam o contato da criança com a natureza, o que foi corroborado pelas diretoras que participaram deste presente estudo. Porém, há dificuldade na realização de visitas a esses espaços, entre outras questões, pela falta de transporte. Embora a secretaria de educação possua uma frota própria de ônibus, esses são insuficientes para atender a demanda da rede, que cresceu muito. Neste contexto, ainda existe a questão das unidades localizadas em áreas de manancial que precisam contar com o transporte diário para as crianças. Em 2019, tentando minimizar esse problema e possibilitar as saídas pedagógicas, a secretaria terceirizou o serviço de transporte de alunos em áreas de mananciais, mesmo assim, a agenda para transporte é bastante difícil, devido à grande demanda.

Quanto aos dados da formação, indicados pelas diretoras participantes deste estudo, a Tabela 5 sintetiza os resultados:

**Tabela 5 - Formação**

Item	Considerando sua atuação como diretora de creche municipal de Santo André nos três últimos anos:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
I01	Participou de formação na área de gestão escolar	5%	10%	31%	53%
I02	Participou de formação específica na área de Educação Ambiental	21%	26%	31%	21%
I03	Na creche onde você atua, nesse período, houve alguma formação específica sobre Educação Ambiental	16%	10%	37%	37%

Fonte: Elaborado pela autora.

Luck (2009) indicou que a constituição da escola em uma organização de aprendizagem exige, uma clara, liderança do diretor compartilhada com seus colaboradores. Dessa forma, a autora sinaliza que são elementos importantes a motivação, a formação da equipe, a capacitação profissional, entre outros aspectos.



Partindo das considerações de Luck (2009) e dialogando com as respostas nos itens 1, 2 e 3, é possível traçar algumas considerações. Por exemplo, 84% das diretoras declararam ter participado de formações na área de gestão. Porém, apenas 52% sinalizaram ter participado de formação específica na área de Educação Ambiental e 74% indicaram que em suas unidades escolares foram realizadas algum tipo de formação sobre EA.

Os dados revelaram que as diretoras têm participado de formação em geral, todavia somente um pouco mais da metade dessas profissionais participaram de formação na área de EA.

Locco e Lemes (2008) afirmam que é o gestor quem tem de buscar as inovações e novas práticas pedagógicas, incluindo a formação de professores, dando início a um processo pedagógico coletivo, em uma gestão compartilhada e democrática. De acordo com esses autores “é possível ao gestor construir o conhecimento com todos os envolvidos na comunidade escolar de modo a transformar a realidade, em suas relações poderá encontrar novas verdades e soluções para um ensino de qualidade” (p. 78).

Para Garcia e Miranda, esta formação tem de acontecer também em serviço, no local que os professores atuam e com temas ligados às prioridades pedagógicas e educacionais. Os autores indicam que

A formação profissional realizada na escola (em serviço) se refere a um conjunto de atividades planejadas, organizadas, orientadas e mobilizadas pelo diretor, com o intuito de desenvolver, ou levar o professor a adquirir competências profissionais, que traduzem por habilidades, conhecimentos e atitudes com o foco na responsabilidade social, na transformação e melhoria das práticas profissionais e da escola, na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento social. Um processo articulado com o desempenho, monitoramento e avaliação docente. (GARCIA; MIRANDA, 2017, p. 2210-2230).

Todavia, como indicaram os mesmos autores, as escolas ainda possuem uma gestão da formação docente “selvagem”, limitada pela falta de planejamento e de organização, questões que derivam do fato de a gestão não se sentir responsável pela formação docente.

#### **6.4 Dificuldades para realização de ações relativas à interação da criança com a natureza**

Este estudo procurou captar também as dificuldades que as diretoras de creche enfrentam para realização das atividades relativas à interação da criança com a natureza.

De acordo com seis diretoras, entre as maiores dificuldades estão a concepção do educador, a falta de sensibilidade e de planejamento. Outras seis diretoras apontaram como dificuldades a falta de interesse e de conhecimento e a necessidade de formação continuada para as professoras.

Uma diretora declarou que a maior dificuldade que encontra é ter um espaço para criar uma horta e outra indicou a falta de terra para abastecer os canteiros, pois a horta da unidade é muito grande.

Outras sete diretoras apontaram a dificuldade de acesso ou falta de espaço para exploração, inclusive três diretoras relataram à presença de animais peçonhentos no entorno das creches, que ficam em área de manancial, animais esses que às vezes invadem o espaço interno das unidades.

As respostas das diretoras vêm ao encontro do estudo de Silva (2016) que apontou que dentre as dificuldades para se implementar a EA está a falta de tempo para aprimorar a teoria e ressignificar a prática. De fato, tanto as impressões das diretoras, quanto as ações propostas nos PPP indicam um conhecimento bastante superficial acerca da complexa estrutura em que está assentada a EA, uma vez que envolve os aspectos social, cultural, econômico, valores, enfim, variadas dimensões.

## **6.5 O papel do professor e das famílias nas ações relativas à interação da criança com a natureza**

As legislações que versam sobre a EA, e mesmo a Constituição Brasileira, indicam que a preservação ambiental é dever de toda sociedade. Assim, a creche enquanto espaço social mostra-se um importante território para proposição de ações que visem essa preservação e para além da preservação, a compreensão do ambiente em suas diferentes dimensões. Para além do trabalho desenvolvido com as crianças no sentido de possibilitar o convívio com a natureza e assim possibilitar a construção de vínculos de pertencimento e cuidado, a creche tem a importante tarefa de mobilizar os demais atores que dela participam, sejam pais, professores, comunidade do entorno, demais funcionários.

Partindo desse pressuposto foi solicitado às diretoras que apontassem qual o papel da família quanto à promoção da interação da criança com a natureza. Neste contexto, oito diretoras destacaram ser papel da família participar das ações junto à escola, oito consideraram que o papel da família consiste em dar o exemplo e propiciar o acesso e contato com a natureza. Por fim, 16 profissionais destacaram ser papel das famílias compreender a importância da EA, conhecer a temática, incentivar, estimular e envolver o contato da criança com a natureza.

O mesmo questionamento foi feito às diretoras quanto ao papel dos professores. Neste sentido, 18 diretoras apontaram que os professores devem mediar, realizar intervenções, promover momentos de exploração, propiciar experiências, propor atividades, proporcionar momentos de contato. Outras nove diretoras apontaram tal papel relacionado ao planejamento das ações, à preparação do ambiente e de atividades envolvendo as diferentes linguagens. Sete participantes citaram ainda que a função docente envolve encantar as crianças, despertar o interesse, ser modelo, possibilitar a discussão entre as crianças e incentivar. Por fim, três diretoras apontaram a necessidade de formação continuada para os profissionais.

Considerando os papéis atribuídos aos professores e às famílias e os dados advindos das análises dos PPP, pode-se relatar que uma das dificuldades a ser superada, para o avanço da EA, está atrelada à formação das pessoas no contexto escolar. É preciso também a criação de uma proposta educacional que realmente considere o ser humano como parte indissociável da natureza, sendo que tal ação demandará muito estudo e reflexão.

## 7 PRODUTO

A partir dos dados encontrados neste presente estudo, advindos das análises dos documentos escolares, das políticas locais e das percepções dos diretores, pretende-se elaborar um E-book, cujo conteúdo contemple a EA na creche atrelada a interação da criança com a natureza, de forma a inspirar novos saberes e práticas.

Etapa 1. Discussão com o orientador para definição dos aspectos de relevância a serem abordados no livro.

Etapa 2. Análise da dissertação para seleção do conteúdo que dialoga com os aspectos relevantes definidos na etapa 1.

Etapa 3. Elaboração do E-book.

Etapa 4. Apresentação do E-book a equipe Cepec (Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares).

Etapa 5. Apresentação do E-book à rede, no Centro de Formação de Professores.

Etapa 6. Disponibilização do E-book na internet.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo identificou e analisou a interação das crianças com a natureza, nas creches da cidade de Santo André, na percepção dos diretores escolares, nos documentos oficiais das escolas e nas políticas públicas locais.

O grupo que participou deste estudo é formado por profissionais - em grande medida, em vias de se aposentar, o que pode se constituir em um sólido desafio para a secretaria de educação de Santo André, pois a experiência profissional, em geral, possibilita reflexões sobre, entre outras questões, a gestão escolar.

Este conjunto de diretoras apresenta alta formação acadêmica, seis delas com mestrado ou doutorado concluídos ou em andamento, o que pode ser interpretado com algo positivo dentro do contexto escolar.

Neste cenário, um grupo de diretoras (15) está na rede de Santo André há mais de dez anos e todas elas atuaram em sala de aula antes de assumir a função de diretora, cujo acesso ocorre, inicialmente, mediante manifestação de interesse e, depois, por prova escrita e entrevista. Relata-se, neste contexto, no entanto, que há nessa rede de ensino alta rotatividade na função de diretora, o que pode se constituir outro desafio.

Nesse sentido, da rotatividade, a secretaria de educação poderia buscar mecanismos que favorecessem a permanência dessas diretoras na mesma unidade por mais tempo a fim de possibilitar um processo formativo que tenha continuidade e possa refletir nas práticas dentro das instituições escolares do município.

Em relação à percepção das diretoras sobre a interação das crianças com a natureza, mais de 60% indicaram que as crianças têm contato com a natureza rotineiramente e para 90% delas a interação com a natureza é o aspecto, da Educação Ambiental, mais importante a ser trabalhado nas creches. Neste sentido, conclui-se a partir dos depoimentos dessas profissionais, que a EA está presente nas vivências da creche, onde as crianças brincam nos espaços externos com frequência; brincam com água, areia e terra; são estimuladas a observar, amar e preservar a natureza; brincam com pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza. A quase totalidade dessas profissionais (90%) afirmam que na creche onde atuam têm espaços para a criança correr livremente, no entanto, declaram que

em apenas 36% das unidades há espaços gramados e apenas 37% das creches possuem horta.

Na percepção das diretoras, uma das maiores dificuldades para promover a interação da criança com a natureza está na concepção de EA dos educadores e na falta de conhecimento sobre o tema e apontam a formação continuada como condição para superação dessa dificuldade.

Na apreciação dos PPP foi possível identificar que a interação das crianças com a natureza aparece, diretamente, somente em um documento; os demais PPP trazem propostas que dizem respeito à confecção de materiais com sucata, reciclagem, alimentação saudável e preservação do meio ambiente. Os objetivos estão alinhados à exploração do ambiente, ao contato com a natureza, à utilização de elementos da natureza em experiências, ao relato de transformações e à conscientização sobre a preservação. Embora nos PPP conste, como objetivo, o contato com a natureza, não está explícito como se dará esse contato.

Os objetivos e ações de EA presentes nos PPP mostram-se coerentes em relação as políticas públicas analisadas neste estudo, pois, desde 1997 o município tem desenvolvido políticas de EA centradas na coleta seletiva, reciclagem e na preservação ambiental.

Corroborando com a legislação pertinente a EA, os PPP analisados também apontam para a importância da parceria com as famílias, fazendo referência à participação das famílias em eventos promovidos pela creche e na conscientização sobre a importância da preservação. Na percepção das diretoras o papel da família na promoção da interação da criança com a natureza é promover o contato com a natureza e participar das ações desenvolvidas pela creche.

No entanto, os objetivos e ações presentes nos PPP e a ausência, nas creches, de espaços gramados, de areia e de terra, conforme declarações das diretoras vêm de encontro à percepção das diretoras que apontam a interação das crianças com a natureza como muito presente nas creches.

O presente estudo demonstra que há contradições entre as ações de EA propostas nos PPP e a percepção das diretoras que declaram que na creche há interação da criança com a natureza e ao mesmo tempo declaram a ausência de espaços que promovam essa interação. Portanto, para efetivação de uma EA que contemple a interação da criança com a natureza se faz necessário, como declaram

as diretoras, alinhar as concepções, incluindo essas gestoras, que são as responsáveis pela articulação dos diferentes segmentos que constituem a creche, as responsáveis por propor as inovações nessas instituições e realizar a formação continuada, aspecto que possivelmente se constitui a maior fragilidade e, no entanto o caminho para construção de novas práticas.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – **ABNT. NBR 10004 – Resíduos Sólidos – Classificação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

AB'SABER, A. N. **(RE) Conceituando Educação Ambiental**. 1991. Disponível em: [http://arquivo.ambiente.sp.gov.br/cea/cea/AbSaber\\_Reconceituando.pdf](http://arquivo.ambiente.sp.gov.br/cea/cea/AbSaber_Reconceituando.pdf). Acesso em: 9 de mar. de 2019.

ALVES, A. P.; SAHEB, D. **A Educação Ambiental Na Educação Infantil**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCARE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/09/2013.

ANDERSON, L. M. **Learners and learning**. In **M. C. Reynolds (Ed.), Knowledge base for beginning teacher**. Oxford, England: Pergamon Press. 1989.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Â. M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, 1998.

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da Infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. Instituto Alana. Rio de Janeiro, março de 2018. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/noticias/desemparedamento-da-infancia-escola-como-lugar-de-encontro-com-natureza/>. Acesso em: 9 de mar. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília; MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Governo Federal. Lei Federal número 13.005/2014 **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014-2024. 2014

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2012. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental**. CNE. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p.70.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.



BRASIL. **Política Nacional de Resíduos Sólidos**, Lei 12.305. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 ago. 2010. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: fev. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. M.M Campos e F.Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**, V.1. Brasília: MEC/SEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**, V.2. Brasília:MEC/SEC, 2006.

BRASIL, Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a **Política Nacional de Educação Ambiental** e dá outras providências, disponível em: <HTTP://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 de mar. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui a **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: fev. de 2019.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**/. [recurso eletrônico]. — Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

BRASIL. Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981, dispõe sobre a **Política Nacional do Meio Ambiente**, 1981.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. 14.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. (2011) **A qualidade da educação infantil**: um estudo em seis capitais Brasileiras. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.41, n.142, p.20-54.

CMSA. **Anuário de Santo André 2016 – ano base 2015**. Disponível em: [santoandre.sp.gov.br](http://santoandre.sp.gov.br). Acesso em: 07 de jul. de 2018.

CMSA. **Política Municipal de Educação Ambiental de Santo André**. Instituída pela Lei 9.738, de 22/09/2015. Disponível em: [www.semasa.sp.gov.br](http://www.semasa.sp.gov.br). Acesso em: 07 de jul. de 2018.

CMSA. Lei nº 9.394 de 05 de janeiro de 2012. **Altera o Plano Diretor**. Publicada no Diário do Grande ABC nº 14925:01, em 06/01/2012. Disponível em: <http://www.cmsandre.sp.gov.br>. Acesso em: 03 de fev. de 2019.

CMSA. Decreto nº 16.310, de 31 de julho de 2012. Institui o **Plano Municipal de Gestão Integrada dos Resíduos Sólidos**. Disponível em: <http://www.cmsandre.sp.gov.br>. Acesso em: 05 de mar. de 2019.

CMSA. **Plano de Gestão Ambiental do Município de Santo André: Relatório Síntese Plagesan**. Dez. 2008. Disponível em: [www.semasa.sp.gov.br](http://www.semasa.sp.gov.br). Acesso em: 07 de jul. de 2018

CMSA. Lei nº 8.696 de 17 de dezembro de 2004. Institui o **Plano Diretor do Município de Santo André**. Publicada no Diário do Grande ABC nº 12351 em 18/12/2004. Disponível em: <http://www.cmsandre.sp.gov.br>. Acesso em 03 de fev. de 2019.

CMSA. Lei nº 7.840, de 15 de junho de 1999, dispõe sobre a **Transferência dos Serviços Relativos à Limpeza Que Especifica ao Serviço Municipal de Saneamento Ambiental de Santo André**. Disponível em: <http://www.cmsandre.sp.gov.br>. Acesso em: 03 de fev. de 2019.

CMSA. Lei nº 7.733/1998 de 14 de outubro de 1998. Dispõe sobre a **Política Municipal de Gestão e Saneamento Ambiental**. Publicada no Diário do Grande ABC em 15/10/1998, Cad. Class. Pág.20. Disponível em: <http://www.cmsandre.sp.gov.br>. Acesso em: 05 de mar. de 2019.

CMSA. Lei nº 7.446 de 25 de novembro de 1996. Institui o **Plano Municipal de Limpeza Urbana**. Publicada no Diário de Grande ABC em 29/11/1996, Cad. Class. Pág. 18. Disponível em [www.cmsandre.sp.gov.br](http://www.cmsandre.sp.gov.br). Acesso em: 03 de fev. de 2019.

COCO, V.; GALDINO, L. **O trabalho dos gestores nas instituições de Educação Infantil**. RBPAE - v. 34, n. 1, p. 289 - 309, jan./abr. 2018.

COSTA, P. M.; GEBARA, M. J. F. **Os Gestores Escolares e Suas Concepções de Educação Ambiental: Relações e Implicações nas Práticas em Sala de Aula**. X Congresso Internacional Sobre Investigación en Didáctica de Las Ciencias. Sevilla, 2017. 5-8 septiembre.

COUTO, A. R. O.; VIVEIRO, A. A. **Educação Ambiental e Educação Infantil: dialogando com as crianças sobre os impactos ambientais do consumismo**. 2018. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3070>. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

CURY, C. R. J. **Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios**. RBPAE. V. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

DIAS, G. F. **Encontro de Educação Ambiental como projeto: Reflexões e Práticas**. SEMASA, 2019. 11 e 12 de novembro de 2019.

ELALI, G. A. **O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola - natureza em educação infantil**. Estud. Psicol. Natal, 2003, vol. 8, n. 2. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>. Acesso em: 14 de mar. de 2019.

FAPESP. **Olhar amplo sobre a biodiversidade**. São Paulo: FAPESP, 2006. 2013. Disponível em: [http://www.fapesp.br/publicacoes/biodiversidade\\_port.pdf](http://www.fapesp.br/publicacoes/biodiversidade_port.pdf). Acesso em: 09 mar. 2018.

FLICK, U. **Introdução a Metodologia de Pesquisa**. 2013. Disponível em: [www.ets.ufpb.br](http://www.ets.ufpb.br). Acesso em: 20 de abr. de 2019.

FRACALANZA, H. **As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares**. In: TAGLIEBER, J.E. e GUERRA, A.F.S. (org.) Pesquisa em Educação Ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em Educação Ambiental. Pelotas: Editora Universitária/ UFPel, 2004. p. 55-77. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 23 de mar. de 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. São Paulo: Editores Associados, 2012.

FULLAN, M. **Leading in a Culture of Change**. E-book. Editor: Wiley. Edição ou reimpressão: fev. 2014.

FURTADO, M. A. **Concepções de Creche em Artigos Acadêmicos Publicados nos Periódicos Nacionais A1 e A2 da Área de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb>. Acesso em: 15 de mar. de 2019.

GARCIA, P. S. **A Pesquisa em Educação a partir do uso de Métodos Mistos**. *In.*: Observatório de Educação do Grande ABC. Relatório técnico do primeiro trimestre. 2019.

GARCIA, P. S.; COSTA, V. R.; ZANUTTO, M. V. **Diretores e Gestão Democrática: participação da comunidade na escola**. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.386>. Acesso: em 11 de mar. de 2019.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, E. L.; MARCONI, J. **Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil da região do grande ABC Paulista**. Holos (NATAL. ONLINE), v. 1, p. 139-154, 2017.

GARCIA, P. S.; MALACARNE, V. **Science teachers' conceptions of Distance Education: an exploratory study**. *In.*: Proceedings of 12th IOSTE symposium. Slovenia, 2010, pp. 31-36.

GARCIA, P.S. **Inovações e Mudanças: Porque elas não acontecem nas escolas?** São Paulo: LCTE, 2010.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, **A Gestão Escolar e a Formação Docente: um estudo em escolas de um município paulista**, RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.4, p. 2210-2230, 2017.

GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D.T. Organizadoras. **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: [www.ufrgs.br](http://www.ufrgs.br). Acesso em: 17 de abr. de 2019.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas,2017.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como Fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. São Paulo, Ed. Record, 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 13 de abr. de 2019.

IBGE. **Cidades: Santo André**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 de fev. de 2019.

LIMA, M. I. B. **Cooperativas de Reciclagem de Santo André: Conquistas e Dificuldades**. Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/ejaecosol/cooperativas-de-reciclagem-de-santo-andre-conquistas-e-dificuldades>. Acesso em: 05 de fev. de 2019.

LOCCO, L. A.; LEMES, M. G. B. (org) **A Dimensão Pedagógica do Trabalho do Gestor da Escola Pública de Educação Básica**. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 14 de set. de 2019.

LOUV, R. **O Princípio da Natureza: Reconnectando-se ao Meio Ambiente na Era Digital**. São Paulo: Cultrix, 2014. 1. ed.

LUCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba.Ed. Positivo,2009

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 12 de fev. de 2019.

MENDONÇA, R. **Meio Ambiente e Natureza**. São Paulo, 2012. Ed. Senac.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 03 de mai. de 2019.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. 269 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo. Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00652.pdf>. Acesso em: 14 de mar. de 2019.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades**. São Paulo. Caderno de Pesquisa em Administração. V. 1, n. 3, 2º sem/96. Disponível em: [http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo\\_sobre\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf). Acesso em: 23 de abr. de 2019.

PERES, M. C. L.; SILVA, P.M.S.; SANTANA, E.E.; CERQUEIRA, M.B. **Práticas de Educação Ambiental nas escolas – contextualização, Vertentes, Dificuldades e Alternativas**. Revista Educação Ambiental em Ação. N. 41, Ano XI, set/nov.2012. Disponível em: [www.revistaeea.org](http://www.revistaeea.org). Acesso em: 14 de mar. de 2019.

PMSA. **Regimento Interno do Comitê de Ética e Pesquisa da Prefeitura Municipal de Santo André**. – CEP/PMSA. 2016. Baseado na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: [www2.santoandre.sp.gov.br](http://www2.santoandre.sp.gov.br). Acesso em: 23 de abr. de 2019.

POYNTER, R. **The Likert Scale – TARSK 14 (Things All Researchers Should Know)**. 20 de setembro de 2010 in Market Research, TARSK/ Permalink. Disponível em: <https://thefutureplace.typepad.com>. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. **A Educação Ambiental na Educação Infantil: limites e possibilidades**. Cad. Pesq., São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: [www.periodicoeletronicos.ufma.br](http://www.periodicoeletronicos.ufma.br). Acesso em: 11 de mar. de 2019.

SEMASA. **Relatório Síntese Plagesan: Plano de Gestão Ambiental do Município de Santo André, dezembro de 2008**. Disponível em: [http://servicos.semasa.sp.gov.br/admin/biblioteca/docs/PDF/Volume\\_I.pdf](http://servicos.semasa.sp.gov.br/admin/biblioteca/docs/PDF/Volume_I.pdf). Acesso em: 11 de mar. de 2019.

SILVA, S. G. **Educação Ambiental Escolar: Estudando Teorias e Visualizando Iniciativas Realizadas no Colégio Módulo em Juazeiro de Norte – CE**. Fortaleza, 2016. Geosaberes, v. 6, n. 3, p. 16-26. Disponível em: [www.geosaberes.ufc.br](http://www.geosaberes.ufc.br). Acesso em: 23 de abr. de 2019.

SILVA, A. C. N., **Educação Ambiental e Políticas Públicas nas Dissertações e Teses de Educação Ambiental no Brasil: Análise dos Processos de Elaboração e Implementação**. 2015. Disponível em <http://www.athena.biblioteca.unesp.br>. Acesso em: 9 de set. de 2019.

SOUZA, M. A. F. **Comportamento do consumidor**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

TIRIBA, L. **Crianças e Natureza**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de mar. de 2019.

THOMPSON, A. G. **Teachers' beliefs and conceptions**: A synthesis of the research. In D. A. Grows (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York, NY: Macmillan, 1992

THURLER, M.G. **Inovar no Interior da Escola**: Liderança e Modos de Exercício do Poder. Porto Alegre: 2001, Artmed.

**TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL**, 1992, Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 03 de mar. de 2019.

VIEIRA, K. M.; DALMORO, M. **Dilemas na construção de Escalas Tipo Likert**: o Número de Itens e a Disposição Influenciam os Resultados? EnANPAD: XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 6 a 10 de setembro de 2008. Disponível em: [anpad.org.br](http://anpad.org.br). Acesso em: 15 de set. de 2019.

## APÊNDICE A- Entrevista com os diretores



UNIVERSIDADE  
MUNICIPAL DE SÃO  
CAETANO DO SUL



**Prezado (a) diretor (a):**

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisa para o curso de Mestrado na área de Educação.

### I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo
2. Idade
3. Cidade em que mora

### II – INFORMAÇÕES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

4. Formação
5. Tipo de instituição em que você fez seu curso superior
6. O curso foi presencial, semi ou a distância
7. Possui pós-graduação? Área?

### III – INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA

8. Tempo que atua na rede municipal de Santo André
9. Tempo que atua como diretor
10. Tempo que atua como diretor nessa creche

Tabela XX – Domínio das ações					
	Considerando sua atuação como diretora de creche municipal de Santo André NOS 3 ÚLTIMOS ANOS:	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
I01	Participou de formação na área de gestão escolar				
I02	Participou de formação específica na área de Educação Ambiental				
I03	Na creche em que você atua, nesse período, houve alguma formação específica sobre Educação Ambiental.				
I04	Na creche em que você atua, a Educação Ambiental está presente nas vivências e projetos desenvolvidos junto às crianças.				
I05	Na creche em que você atua as crianças têm contato com a natureza rotineiramente.				
I06	Quanto à Educação Ambiental, na creche, o aspecto mais importante a ser trabalhado relaciona-se ao uso racional da água.				



I07	Quanto à Educação Ambiental, na creche, o aspecto mais importante relaciona-se à coleta seletiva.				
I08	Quanto à Educação Ambiental, na creche, o aspecto mais importante a ser trabalhado relaciona-se à interação da criança com a natureza.				
I09	Quanto à Educação Ambiental, na creche, o aspecto mais importante a ser trabalhado relaciona-se ao cultivo de horta como forma de promover o contato da criança com a natureza.				
I10	Na creche em que atuo as crianças brincam nos espaços externos com frequência.				
I11	Na creche em que você atua as crianças brincam com água.				
I12	Na creche em que você atua as crianças brincam com terra.				
I13	Na creche em que você atua as crianças brincam com areia.				
I14	Na creche em que você atua há espaços gramados.				
I15	Na creche em que você atua há espaços de terra e/ou areia.				
I16	Na creche em que você atua há árvores.				
I17	Na creche em que você atua há horta.				
I18	Na creche em que você atua há espaço para as crianças correrem livremente.				
I19	Na creche em que você atua há plantas disponíveis a observação e ao alcance das crianças.				
I20	Realizou estudos relacionados ao tema ambiental e o contato da criança com a natureza.				
I21	As crianças são estimuladas a observar, amar e preservar a natureza.				
I22	A parceria das famílias é importante nas atividades que envolvem o contato da criança com a natureza.				
I23	Na creche em que você atua as crianças brincam com areia, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza.				
I24	Na creche em que você atua são promovidos passeios aos parques da cidade.				
I25	Você considera importante passeios aos parques da cidade.				
I26	Você tem conhecimento que a cidade de Santo André tem uma escola de Educação Ambiental.				
I27	A creche é espaço privilegiado para promover o contato da criança com a natureza.				

I28	Você tem conhecimento dos recursos da cidade de Santo André para o trabalho com Educação Ambiental.				
I29	Santo André tem espaços que possibilitam o contato da criança com a natureza.				
I30	Santo André tem uma política pública de Educação Ambiental.				
I31	O Parque Escola é um espaço que possibilita o contato da criança com a natureza.				
I32	Cabe principalmente ao prefeito e sua equipe pensar e propor ações que possibilitem o contato da criança com a natureza.				
I33	Cabe principalmente ao professor pensar e propor ações que possibilitem o contato da criança com a natureza.				
I34	Cabe principalmente aos gestores da creche pensar e propor ações que possibilitem o contato da criança com a natureza.				

1. Quais as dificuldades para realização de ações relativas ao contato da criança com a natureza?
  
2. Nas ações que envolvem o contato da criança com a natureza qual o papel da família?
  
3. Nas ações que envolvem o contato da criança com a natureza qual o papel do professor?

## APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido



### UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa **A INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA: entre as percepções dos diretores e as indicações dos documentos oficiais do município de Santo André**, sob responsabilidade da pesquisadora Maria Isabel Bezerra de Lima e orientada pelo Professor Dr. Paulo Sergio Garcia, tendo por objetivo Identificar e analisar a interação das crianças com a natureza, nas creches da cidade de Santo André, na percepção dos diretores escolares, nos documentos oficiais das escolas e nas políticas públicas locais.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, a ser desenvolvida em 3 fases, quais sejam, revisão da literatura, análise documental e entrevista com diretores de creches do município de Santo André.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo.

A presente pesquisa não apresenta riscos. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa será a produção de um E-book cujo conteúdo contemple a Educação Ambiental na creche atrelada ao contato da criança com a natureza, de forma a inspirar novos fazeres e práticas.

O (a) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar a pesquisadora Maria Isabel Bezerra de Lima – [maria.isabel4829@gmail.com](mailto:maria.isabel4829@gmail.com) - ou seu orientador o Prof. Dr. Paulo Sergio Garcia – [Paulo.garcia@uscs.edu.br](mailto:Paulo.garcia@uscs.edu.br).

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)**, localizado na R. Santo Antônio, 50 – Centro, Campus Centro da USCS, São Caetano do Sul. Fone (11) 42393217 ou ainda através do e-mail: [cep.uscs@uscs.edu.br](mailto:cep.uscs@uscs.edu.br)

## Consentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Local: Santo André

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito (ou responsável)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**Para menores de 18 anos a autorização é assinada pelo Pai ou responsável**

**ATENÇÃO:**

**1º Em casos de pesquisa com menores ou população vulnerável, usar o texto abaixo:**

Eu (nome completo do responsável), responsável pelo(a) menor (nome completo do menor),

**2º Em casos de pesquisa com menores, além do TCLE, deve se feito um Termo de Assentimento.**