



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

LIZIANE SOUZA SIMPLICIO

Natureza e Infância: Um estudo sobre as orientações curriculares para Educação Infantil em Florianópolis

Florianópolis

2025

LIZIANE SOUZA SIMPLICIO

**Natureza e Infância: Um estudo sobre as orientações curriculares para Educação
Infantil em Florianópolis**

Trabalho Conclusão de Curso de Graduação
submetido ao curso de Pedagogia do Centro de
Ciências da Educação da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof(a) Dr.(a) Patrícia de Moraes
Lima

Florianópolis

2025

Souza, Liziane

Natureza e Infância: : Um estudo sobre as orientações curriculares para Educação Infantil em Florianópolis / Liziane Souza ; orientador, Patrícia de Moraes Lima, 2025. 54 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Infância. 3. Natureza. 4. Desemparedamento. 5. Educação Infantil. I. Lima, Patrícia de Moraes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Liziane Souza Simplicio

Natureza e Infância: Um estudo sobre as orientações curriculares para Educação Infantil em Florianópolis

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, __ de _____ de 2025.

Coordenação do curso

Banca Examinadora

Prof.(a) Patrícia de Moraes Lima, Dr(a)
Orientadora

Profª. Msa. Maristela Della Flora
PPGE/UFSC

Profª. Dra. Leila Procópio do Nascimento
MEN/CED/UFSC

Profª. Msa. Daniela Cristina Silva
PMF - Rede Municipal de Educação

Florianópolis, 2025.

Dedico este trabalho a todos os amantes e admiradores da natureza.

Às crianças que transformam os espaços que habitam em um universo de descobertas e possibilidades.

E, com especial afeto, a todas as mulheres — estudantes, trabalhadoras, mães, tias, filhas e pesquisadoras — que, apesar dos espinhos, das feridas e das lutas, seguem firmes, com coragem, esperança e resistência, em busca da realização de seus propósitos.

Em especial, à minha mãe — minha base, minha força e eterna inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, pela vida e pelas vivências que me proporcionou. Desde a infância, me colocou em contato com a natureza — através dos infinitos passeios na praia, das trilhas e a oportunidade de participar do Escotismo. Essas memórias marcaram minha trajetória e, hoje, já adulta, compreendo a importância de oferecer às crianças que cuido, o mesmo vínculo sensível e respeitoso com o mundo natural.

Agradeço, também, a todos aqueles que, de alguma forma – direta ou indiretamente – seguraram a lanterna para que eu possa trilhar o meu caminho.

“Todos devemos ter um lugar que traga paz.

Não pra fugir e sim pra voltar.”

(Autoria Desconhecida)

RESUMOS

O presente trabalho teve como objetivo geral identificar os campos de enunciação presentes no Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza”, contido no documento de Orientações Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Além disso, buscou conhecer e apresentar o NAP “Natureza” em sua totalidade, compreendendo suas propostas e fundamentos pedagógicos, bem como investigar, a partir do referencial teórico, os caminhos possíveis para o desemparedamento da infância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza instrumental, voltada à compreensão e interpretação dos sentidos e discursos presentes no objeto de estudo, que é o documento Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Núcleo de Ação Pedagógica Natureza. Durante a investigação, foram realizadas discussões sobre a necessidade urgente de garantir o contato das crianças com a natureza, considerando os benefícios para o desenvolvimento integral infantil, e os inúmeros desafios envolvidos para sua efetivação, destacando-se, nesse processo, a importância de um esforço coletivo para superar as limitações estruturais, culturais e institucionais existentes.

Palavras-chaves: Infância, Natureza, Desemparedamento, Educação Infantil

ABSTRACT

The general objective of this study was to identify the fields of enunciation present in the Pedagogical Action Center “Natureza”, contained in the document of Curricular Guidelines for Early Childhood Education in the Municipal Network of Florianópolis. In addition, it sought to understand and present the NAP “Natureza” in its entirety, understanding its proposals and pedagogical foundations, as well as to investigate, based on the theoretical framework, the possible paths for the unwalling of childhood. This is a qualitative research of an instrumental nature, aimed at understanding and interpreting the meanings and discourses present in the object of study, which is the document Curricular Guidelines for the Municipal Education Network of Florianópolis – Pedagogical Action Center Nature. During the investigation, discussions were held about the urgent need to ensure children's contact with nature, considering the benefits for the integral development of children, and the numerous challenges involved in its implementation, highlighting, in this process, the importance of a collective effort to overcome the existing structural, cultural and institutional limitations.

Keywords: Childhood, Nature, Unwalling, Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVO	13
2.1 Objetivo geral	13
2.2 Objetivo específico	13
3 PROBLEMA DE PESQUISA	14
4 JUSTIFICATIVA	15
5 METODOLOGIA	17
6 CONHECENDO O NÚCLEO DE AÇÃO PEDAGOGIA - “NATUREZA” DO DOCUMENTO ORIENTADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
7 ANÁLISE DOS CAMPOS DE ENUNCIACÃO - “NATUREZA” QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
7.1 Para além das paredes	25
7.2 Os lugares, os tempos e as coisas	28
7.3 Observando e descobrindo o mundo com os bebês	29
7.4 Caminhos para uma educação infantil “maior do que o mundo”	31
7.5 Conhecimento matemático	33
7.6 Cantos e recantos da ilha	34
8 CAMINHOS PARA O DESEMPAREDAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
8.1 O que é desemparedamento?	38
8.2 Desemparedar é repensar a organização e uso dos espaços escolares	39
8.3 Desemparedar e relação tempo	43
8.4 A formação de professores e o desemparedamento: desafios	45
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

*“A natureza não é um cenário para a infância,
mas parte ativa do seu brincar, do seu aprender e
do seu existir.”*

(Eloisa Candal Rocha)

A pesquisa desenvolvida neste trabalho, tem como objetivo conhecer e apresentar o Núcleo de Ação Pedagogia “Natureza”, tomando como base o documento orientador das ações pedagógicas na rede municipal de Florianópolis. Além disso, busca investigar os caminhos para o desemparedamento das instituições de educação infantil, dialogando com os referências teóricos Agostinho e Della Flora (2022), Tiriba (2010), Barros (2018), Tiriba, Santos e Schaefer (2023), Lima (2015) e Batista (1998) que auxiliam a construir essa reflexão.

Compreender a conexão entre criança e natureza, assim como os significados atribuídos a essa vivência, vai além do aspecto pedagógico: envolve questões humanas e éticas fundamentais. A experiência com a natureza conduz ao reconhecimento de si como um ser interdependente do mundo, despertando no sujeito a necessidade do cuidado, do afeto e, sobretudo, do sentimento de pertencimento. Por meio de ações pedagógicas intencionais, as crianças têm a oportunidade de se desenvolver nas dimensões humanas, éticas, políticas e estéticas fundamentais para sua formação integral.

Inicialmente a criança precisa experimentar a natureza em sua plenitude e beleza, tornar-se íntima dela, vincular-se afetivamente (Barros, 2018, p.50). Antes de serem confrontadas com os problemas ambientais criados pela sociedade — como uso de agrotóxicos, produção excessiva de resíduos, poluição, dentre outros — é essencial que tenham contato com o que há de belo e bom no mundo, que se encantem, brinquem com seus pares, com elementos naturais e construam memórias afetivas relacionadas à natureza.

O processo de desemparedamento, portanto, visa reconectar os adultos ao ambiente para que não desconectem as crianças da natureza, reconstruindo e fortalecendo esse laço, para garantir o direito das crianças de brincarem, nos espaços externos das instituições e da própria cidade. Conforme afirma Tuan (2012, p.140), para a criança o importante são as

sensações sentidas, e ao viverem a cidade, os espaços públicos de lazer e os espaços externos da Instituição, criam laços afetivos com o ambiente, essa relação, marcada pela topofilia¹ – amor pelos lugares – fortalecendo o vínculo e pertencimento das crianças com os ambientes vividos. Ao se sentirem parte do ambiente, elas passam a valorizá-lo e protegê-lo, desenvolvendo hábitos mais saudáveis e respeitosos em relação a fauna e flora.

O documento orientador da rede municipal de Florianópolis, — objeto de estudo desta pesquisa — aborda diferentes campos de enunciação, incluindo aspectos pedagógicos, teóricos, filosóficos e políticos, para compreender os sentidos atribuídos à natureza e sua importância para as crianças nas instituições de Educação Infantil. Ele orienta as ações pedagógicas de forma sensível e alinhada à conexão com a natureza, reforçando a relevância desse vínculo para a formação integral das crianças.

Este trabalho está organizado em três capítulos principais, além dos elementos iniciais de introdução, objetivos, problema de pesquisa, justificativa e metodologia. O primeiro capítulo apresenta o Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza” do documento orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, que constitui o objeto de estudo. O segundo capítulo realiza a análise dos campos de enunciação relacionados à natureza que orientam as práticas pedagógicas, subdividindo-se em diferentes tópicos temáticos. O terceiro e último capítulo discute os caminhos para o desemparedamento da Educação Infantil, abordando conceitos, organização dos espaços, relação com o tempo e desafios para a formação docente. Por fim, as considerações finais destacam os principais resultados, contribuições e possíveis desdobramentos desta pesquisa.

¹ Topofilia é o conceito elaborado por Yi-Fu Tuan que se refere aos laços afetivos dos seres humanos com os lugares. Envolvendo sentimentos de pertencimento, cuidado e prazer aos ambientes vividos, através da apreciação visual, contato corporal, da relação com a saúde, da familiaridade e sobre o conhecimento do passado.

2 OBJETIVO

2.1 Objetivo geral

- Identificar os campos de enunciação presentes no documento - Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza” da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis

2.2 Objetivo específico

- Conhecer o Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza” a partir do documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis;
- Apresentar o Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza” conforme proposto nas Orientações Curriculares da Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis;
- Investigar caminhos para o desemparedamento da infância.

3 PROBLEMA DE PESQUISA

Como o Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza” anuncia a natureza nas Orientações Curriculares da Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, e de que forma suas propostas podem contribuir para o desemparedamento da infância e o fortalecimento do vínculo das crianças com a natureza?

4 JUSTIFICATIVA

O tema da pesquisa nasceu das experiências acadêmicas e profissionais que tive ao longo da trajetória no curso de Pedagogia. Através das vivências durante estágios – obrigatório e não obrigatório – pude me relacionar com diferentes realidades e visões em relação ao que devemos proporcionar às crianças. Algumas divergiam das minhas concepções e outras iam de encontro com o que acreditava, me mostrando que sim, é possível ter um ritmo e rotina dentro das instituições da qual respeita as necessidades específicas das crianças, principalmente na Educação Infantil. Que é um espaço de direito das crianças, com tempo e espaço para vivenciar o mundo a sua maneira, de vivenciar a natureza, de vivenciar experiências significativas para seu desenvolvimento, de conhecer e se maravilhar com o mundo e interagir com seus pares e com outros seres. No tempo de kairós, sem pressa, com ritmo saudável para seu corpo e mente em desenvolvimento (KOHAN, 2004). Para isso, é necessário as educadoras, cuidar da qualidade do tempo, espaço, organização e das intenções pedagógicas, de forma que sejam para potencializar a experiências das crianças.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF possui diversos documentos curriculares e orientadores para as ações docentes, entre eles a *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2022) do qual está organizado por meio dos Núcleos da Ação Pedagógica - NAP (Relações Sociais e Culturais, Linguagens e Natureza). Com base na concepção da Pedagogia das Infância, as crianças são seres humanos de direitos e a fim de garanti-los integralmente, considerando as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual expressiva, emocional, corporal, social e cultural), as ações pedagógicas precisam ter a intenção de desenvolver cada uma dessas dimensões. Os Núcleos da Ação Pedagógica - NAPs, são o fio condutor que irá abranger todas essas dimensões e orientar o trabalho pedagógico. Os NAPs são: Relações Sociais e Culturais; Linguagens: Oral e Escrita, Visuais, Corporais e Sonoras; Natureza (ROCHA, 2010).

O NAP Relações Sociais e Culturais visa reconhecer, respeitar, validar as diferentes formas de organização social, diversidade e manifestações culturais. De forma a trazer visibilidade para todas as infâncias, principalmente as diferentes infâncias do município de Florianópolis. O NAP Linguagem envolve diferentes formas de comunicação e diversidade

linguística. E o NAP Natureza foca na garantia de convívio da criança com o ambiente, nas áreas externas e naturais, tanto na instituição quanto na própria cidade (ROCHA, 2010). Este último NAP situado, será o foco da presente pesquisa, irei apresentá-lo e analisá-lo. Que se aproxima dos princípios do desemparedamento da infância e partir dos conceitos existentes no NAP “Natureza” será discutido e refletido as possibilidades de sua efetivação nas Instituições de Educação Infantil.

Desemparedamento é um termo criado pela educadora e pesquisadora Léa Tiriba (2010), do qual propõe que as crianças da instituição ocupem os espaços externos, áreas verdes e aproveitem inclusive as áreas do entorno das instituições de ensino. Possibilitando o acesso as crianças ao ar livre, para brincarem com seus pares e buscarem o que seus corpos desejam. Seja subir em árvores, brincar na areia, ouvirem os pássaros, sentir o vento, como seres autônomos e com vontades específicas.

Para isso, não basta simplesmente levar as crianças para fora das salas de referência, é preciso repensar na qualidade desses espaços, quais materialidades ali presentes impulsionam o brincar, os olhares das educadoras precisar estar atentos para observar os interesses e necessidades, do qual irão servir para futuros planejamentos e ações pedagógicas.

Para o desemparedamento seja possível é necessário uma ação conjunta de muitas vertentes, tanto em relação às ações pedagógicas, como por exemplo, qualidade da organização e espaços institucionais, rotina institucional e respeito ao tempo da criança – de sentir e vivenciar o mundo a sua volta – do qual é próprio e único da infância. É de responsabilidade da mantenedora, instituição, e todos os profissionais – coordenação, docentes, profissionais responsáveis pela alimentação, limpeza, segurança – reconhecer, valorizar e garantir o direito da criança a todos os espaços, principalmente as áreas externas – horta, parque, solário, areia, bosque – foco da presente pesquisa.

Assim, a pesquisa se justifica com base na necessidade de compreender como o Núcleo da Ação Pedagógica “Natureza” está estruturado nas orientações curriculares, quais discursos o sustentam e de que forma ele pode contribuir para o desemparedamento da infância.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como uma investigação de pesquisa qualitativa documental, uma vez que busca compreender e interpretar sentidos, discursos e práticas presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, especificamente no que se refere ao Núcleo da Ação Pedagógica "Natureza" e investigar os caminhos para o desemparedamento da Educação Infantil. Segundo Gatti (2001), a metodologia utilizada deve garantir consistência entre a teoria, método e análise.

A pesquisa de natureza qualitativa instrumental, conforme descreve André (2013) “é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla”. O documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2022), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação com o intuito de orientar as práticas docentes nas unidades da rede, é o documento principal a ser analisado nesta pesquisa.

Como defendem André (2007) e André (2013), a análise dos dados do documento deve ser orientada por uma atitude reflexiva e rigorosa, de forma a produzir interpretações consistentes sobre o objeto estudado. De acordo com Gatti (2001), André (2007) e André (2013), o rigor em pesquisas qualitativas não depende de técnicas estatísticas, mas da clareza teórico-metodológica e da transparência nos procedimentos analíticos utilizados.

A pesquisa qualitativa entende que o conhecimento é construído nas relações e vivências do dia a dia, levando em conta os sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências e interações sociais (ANDRÉ, 2013). A análise do documento *Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Núcleo de Ação Pedagógica Natureza* é o principal objeto de estudo, mas também considerou elementos que surgiram ao longo da leitura. Conforme Stake (1995, apud ANDRÉ, 2013), documentos podem complementar outras fontes e até substituir registros de eventos que não puderam ser observados diretamente.

A pesquisa também se fundamenta em autores como Tiriba (2010), Faria (2011), Lima (2015), Barros (2018), Della Flora (2019) que defendem a importância das experiências e relação das crianças com a natureza e principalmente Tiriba (2010) e Barros (2018) , que apontam a necessidade de pensarmos sobre a organização escolar, tempos e espaços da

Educação Infantil sob a perspectiva da criança, respeitando seus ritmos, curiosidades e modos próprios de conhecer o mundo.

Dessa forma, o estudo se propõe não apenas a descrever, mas a interpretar criticamente o conteúdo do documento, considerando sua capacidade de provocar transformações nas práticas pedagógicas e de contribuir com uma educação mais significativa, integral e conectada com os direitos das crianças à cidade e à natureza.

6 CONHECENDO O NÚCLEO DE AÇÃO PEDAGOGIA - “NATUREZA” DO DOCUMENTO ORIENTADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Dê às crianças a chance de amar a Terra, antes de pedir que elas a salvem.”

(David Sobel)

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, foi reeditado e publicado no ano de 2022. O documento fortalece a perspectiva de que a Educação Infantil tem papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças e nas múltiplas dimensões humanas. Reafirma a defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento e ações docentes. Além de reconhecer que as instituições da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF possuem uma diversidade de infâncias, devido à sua localização, forma de implementação e estrutura, da qual precisa ser considerada para que as relações educacionais-pedagógicas sejam contempladas à todos.

O documento orientador curricular reafirma e reconhece os direitos fundamentais das crianças, através de uma escrita e abordagem pautada na Pedagogia da Infância, com sensibilidade e acolhimento. Considera a criança em toda sua integralidade, “como se expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social, indicando a impossibilidade de organizar e planejar, de forma separada e parcial, cada um dos NAP” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.22). Uma concepção e abordagem sensível e respeitosa com as crianças, afirmando-as como seres de direitos e potentes.

Cada núcleo possui conteúdos específicos que orientam ações pedagógicas no campo das experiências vividas pelas crianças, dos quais se complementam. Compreende-se que a criança se constitui e se desenvolve pelas interações, relações e práticas cotidianas a ela proporcionadas e por ela estabelecidas, com adultos e crianças, nos contextos aos quais se insere. A ação pedagógica na Educação Infantil necessita levar em conta a diversidade de contextos nos quais as crianças se originam e se inserem, bem como, os modos como é manifestada e respeitada a condição dos grupos diversos que fazem parte.

O documento contribui para orientar as ações pedagógicas dos NEIM, porém não garantem sua aplicação na práticas das instituições, existem desafios dos quais precisamos

superar, que serão abordados no tópico 8, *Caminhos para o desemparedamento da Educação Infantil* (p.36) para que seja possível o desemparedamento da Educação Infantil e as crianças tenham contato com a natureza e com os seres vivos presentes nas instituições de ensino e no seu entorno.

Para sistematização e aprofundamento do NAP “Natureza” presente no documento orientador da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022), foram organizados momentos de estudos e diálogo com os consultores e consultoras como Maristela Della Flora, Léa Tiriba, Juçara Brigo, Mônica Maria Kerscher, Pamela Nunes, Rodrigo Souza, Susani Cassini e Yonier Orozco. A partir das contribuições realizadas, o núcleo de ação pedagógica “Natureza” apresenta-se como uma proposta que:

“se baseia na descoberta, nas primeiras aproximações com as explicações científicas pautadas na manipulação, na observação, no uso de registros básicos de medidas e mensurações, nas pesquisas de campo, comparações em situações de brincadeira, construções com diferentes materiais e com os elementos da natureza, controle do ritmo temporal e relações matemáticas.” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.23).

O documento discute temas fundamentais, como a qualidade do tempo e espaço oferecido para as crianças, interação com elementos naturais, importância da alimentação orgânica e conectada com o ambiente, benefícios de se ter um ritmo respeitoso dentro das instituições de educação, vivências ao ar livre, materiais oferecidos, diversidade cultural infantil presentes nos NEIMs, observação e registros, entre outros estratégias de ações pedagógicas. Apresenta uma perspectiva pedagógica ancorada na sensibilidade, poética, cuidado, proporcionando às crianças uma experiência significativa e que as deixem maravilhadas com o mundo.

Nesse contexto, manifestam-se questionamentos: como podemos educar as crianças na perspectiva do pertencimento? Como desenvolver nelas, o cuidado e respeito por todos os seres vivos, animais e plantas que habitam em nosso planeta? Quais ações pedagógicas têm sido oferecidas para promover e florescer a conexão com o mundo natural? O que as instituições de ensino estão fazendo para promover tal relação? Qual o papel das instituições em todos os níveis de ensino – Educação Infantil ao Ensino Superior – na construção dessa consciência ecológica e afetiva?

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), citadas nas *Orientações Curriculares*, reforçam, em seu artigo 9º que as ações pedagógicas

devem: “promover 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” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.230). E para isso é essencial que tanto todos os profissionais envolvidos no processo educativo das crianças – inclusive a mantenedora – se envolvam a fim de garantir que as intencionalidades pedagógicas favoreçam as interações e vivências com a natureza.

Tais sentimentos de pertencimento, afeto, respeito pelas plantas e animais surgem quando mostramos o que há de belo e bom no mundo, embora vivamos em um tempo marcado por desastres naturais, alagamentos, escassez de água, poluição dos mares, entre outros. Conforme afirma Toledo (2010) é preciso termos cuidado ao apresentarmos esses eventos para as crianças, sob risco de promover sentimento de desilusão, impotência e desespero em relação à situação aos recursos naturais mundialmente. Cuidamos e preservamos o que conhecemos, a criança que conhece o mar, a lagoa, o rio e a cachoeira terá mais chances de manifestar sentimento de pertencimento e desejo de preservar esses espaços naturais.

Nessa perspectiva, o Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza”, propõe superarmos a cultura antropocêntrica – que coloca o ser humano no centro do universo – considerando que o papel da natureza e todas as outras formas de vida estão a sua disposição (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.231). O documento destaca a importância de uma postura biocêntrica, sendo ela mais benéfica e coerente para a vida na terra, considerando que “a lógica está na existência e no respeito a todas as Vidas dos demais seres” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.232). Conforme cita o documento orientador (2022, p.232) “Essa postura implica em nos reconhecer como seres da natureza e apostar em outros modos de ser e de viver, compreendendo que vivemos entrelaçados na conexão entre os seres.” O termo biocentrismo é uma forma de incluir e aceitar a importância que o ambiente tem sobre o ser humano.

A Educação Infantil pode e deve ser um espaço privilegiado para proporcionar esses sentimentos, espaço de beleza, ritmo desacelerado, conexão com a natureza (TIRIBA, 2010, p.2). A primeira infância é o momento onde precisamos cultivar o encantamento pela vida e pelo mundo, mostrar que a vida é bela. Para isso, precisamos de uma pedagogia mais poética, ética e sensível.

Nessa forma, é necessário e urgente repensar as práticas escolares e proporcionar vivências que favoreçam o desemparedamento ao invés de conteúdos didatizados e imagens estereotipadas, que aprisionam os corpos e os tempos infantis. As crianças são seres da natureza, e as instituições precisam repensar e garantir transformações para que possam experienciar – estar e viver – no mundo como seres autênticos, com movimentos, vontades e desejos, para além da sala de referência. (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.233). As discussões relacionadas a reorganização escolar e as possíveis mudanças para superação dos desafios impostos serão discutidas nos tópicos 8.2 *Desemparedar é repensar a organização e uso dos espaços escolares* (p.38) e 8.3 *Desemparedar e relação tempo* (p.42).

O documento orientador também propõe que busquemos referências e inspirações em outros povos e culturas para reaprender a nos conectar com a natureza (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.234). A sociedade moderna já tão imersa no consumismo, ignoram o ritmo natural e submetem a terra ao seu controle, agindo como se ela estivesse a seu serviço e pedindo muito mais do que ela está preparada para oferecer. Os povos indígenas, por exemplo, podem nos ensinar a utilizarmos apenas o suficiente para nossas necessidades alimentares e moradia. Sendo assim “orientados nessa direção podemos, de forma mais sensível e atenta, apresentar para as crianças um mundo mais pausado, mais poético, menos consumista e menos acelerado” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.235). Dessa forma, é relevante proporcionar vivências para estabelecer conexão com os ciclos da natureza, tempo dos alimentos, estações, fases da lua.

Na contemporaneidade observamos que não se consome mais apenas as frutas e verduras da estação, está distante da ciclicidade da natureza, do tempo dos alimentos, do tempo da terra. Precisamos voltar a nos conectarmos novamente com o ciclo natural dos alimentos para ensinarmos as crianças. Ao invés disso, consumimos um alimento com veneno, que faz mal ao nosso corpo, para conseguirmos controlar o tempo da natureza, como seres egocêntricos, que consideram que a natureza está aqui para nos servir e não ao contrário.

As crianças precisam vivenciar o mundo, ampliando suas experiências de vida e aprender *com* o mundo e não apenas *no* mundo – pegar uma minhoca com a mão, realizar manejo da compostagem, saber o que a minhoca pode comer, onde e como vivem, encontrar um casulo de borboleta, observar uma ave se alimentando de um fruto, os saguis comendo a seiva da árvore, o fruto caindo do pé de tão maduro, sentir a chuva, a terra, a grama, o vento

(FLORIANÓPOLIS, 2022, p.235). Para isso, precisa estar ao ar livre, na área externa, na natureza, no parque, estar em contato com horta, plantas e animais.

“Podemos, intencionalmente, assegurar neste espaço um processo significativo para as crianças vivenciarem o mexer com a terra ao preparar o canteiro; semear; observar os primeiros brotos das plantas e se apropriar de forma lúdica do sentido da teia de Vida na Terra.” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.236).

As crianças pequenas da Educação Infantil elaboram suas perguntas e explicações próprias sobre o mundo. E “nesses questionamentos surge a possibilidade de juntos, construir diferentes vivências na busca pelas respostas assim como na formulação de outras perguntas sobre o mundo” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.238). Trata-se de fortalecer uma postura investigativa, e irem se tornando como cidadãos do mundo, com sentimento de pertencimento, questionadores, com base na curiosidade e no encantamento, sem estarem sustentadas apenas numa visão adultocêntrica².

As crianças possuem sua forma própria de pensar, conhecido como pensamento sincrético, do qual segue uma lógica da qual as crianças compreendem, conforme afirma o documento (2022, p.248) “as crianças buscam zonas marginais, o não dito, o invisível [...] elas possuem um modo particular de conhecer o mundo.” Elas se entendem e se compreendem, interagem, sem julgamentos, sem seguir uma linha linear de fatos e certezas.

A beleza, as infinitas possibilidades surgem através desse pensamento próprio das crianças. Por isso, os profissionais docentes precisam oferecer “às crianças uma pedagogia mais cuidadosa, poética e lúdica na forma de apresentarmos o mundo a elas.” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.239). Nossos olhares e ouvidos devem estar atentos para esses seres e suas formas únicas de comunicação e existência no mundo, “respeitando seu tempo, direitos para viverem em sua integralidade” (DELLA FLORA, 2019, p.168-169). Precisamos cuidar para não acelerar ou interromper a fala das crianças, devemos sempre garantir tempo e espaço inclusive para que possam desenvolver o pensamento sincrético, que tenham segurança e conforto para que se expressem e transmitirem suas ideias.

² Adultocentrismo é quando o adulto está no centro das práticas pedagógicas, tirando das crianças seus modos próprios de ser e estar no mundo. Como se a infância fosse apenas fase transitória para o futuro e que a criança é um ser inferior e incompleto (Santiago e Faria, 2015).

7 ANÁLISE DOS CAMPOS DE ENUNCIÇÃO - “NATUREZA” QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*“A criança precisa de liberdade para explorar,
tempo para descobrir e espaço para sentir a
terra, o vento e o mundo.”*

(Léa Tiriba)

O Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza”, aborda formas de manter a conexão das crianças com a natureza. Seja através de espaços externos da instituição – parques, hortas, caixa de areia, – materialidades à disposição das crianças, qualidade dos materiais, as áreas verdes no entorno da instituição e demais espaços públicos da cidade para as crianças estarem, entre outros.

O documento, como falado anteriormente, possui uma escrita sensível, afetiva e sugere as educadoras, formas de proporcionar vivências e experiências com as crianças, a fim de conectá-las à natureza, vivenciar essas diversas possibilidades com espaço e tempo, sentir as diferentes texturas, cheiros e cores.

Está mais voltado para desenvolver práticas de contato com a natureza, a fim de buscar a transformação social e reconexão das crianças com o ambiente natural. Priorizando o desenvolvimento da própria criança, respeito a diferentes culturas e etnias, conforme será falado no tópico 7.4 *Caminhos para uma educação infantil “maior do que o mundo”* (p.31) em que o documento orientador sugere práticas de respeito às diferenças, solidárias e não discriminatórias, pois reconhece e inclui no currículo diferentes infâncias presentes na rede.

A organização da análise feitas do NAP Natureza seguiu o documento na íntegra, inclusive manteve os mesmos título para melhor sistematização e apresentação das ideias principais de cada tópico. O documento inicia com o tópico 7.1 *Para além das paredes* (p.25), que fala sobre o uso de espaços externos, a vivências das crianças para além da sala de referências, tanto dentro da própria instituição como espaços no entorno da instituição.

Na sequência, o tópico 7.2 *Os lugares, os tempos e as coisas* (p.28), irá abordar sobre a importância de proporcionar lugares e o tempo de qualidade para as crianças brincarem. O tópico 7.3 *Observando e descobrindo o mundo com os bebês* (p.29), traz formas de estar com

os bebês nesses espaços externos, formas de fazer com que crianças bem pequenas também usufruam o seu direito ao ar livre, a sentir o vento, a grama, a terra. Ampliando e proporcionando contato com a natureza e elementos naturais diversos. O tópico 7.4 *Caminhos para uma educação infantil “maior do que o mundo”* (p.31), é sobre as diferentes culturas, etnias e infâncias das quais encontramos nas Instituições de Educação Infantil. O documento traz orientações para melhorar as ações pedagógicas diante das diferentes infâncias e realidades encontradas.

No penúltimo tópico 7.5 *Conhecimento matemático* (p.32), irá retratar como o contato com a natureza favorece o conhecimento matemático e sugere ações pedagógicas para que favorece e incentiva cada vez mais esse conhecimento. Por fim, o tópico 7.6 *Cantos e recantos da ilha* (p.34), traz indicação de lugares ao ar livre, parques públicos, em Florianópolis e no seu entorno para estar com as crianças e proporcionar vivências e experiência em contato com a natureza.

7.1 Para além das paredes

“Toda criança é criança de um lugar.”

(Lopes; Vasconcelos, 2006)

O documento orientador das ações pedagógicas questiona: Como é ser criança no centro da cidade? No interior da ilha? Como as crianças vivem nesses espaços? E para além disso me questiono: Como é ser crianças no NEIM?; Nos espaços externos das instituições? Nos demais bairros da nossa cidade?; Quais são os espaços públicos disponíveis para as crianças brincarem em contato com a natureza? Quais relações ela constroi com o espaço e o outro? O referido documento alerta: “se faz urgente devolver as praças, os parques, as praias e os jardins às crianças e assim, assegurar o direito a usufruir da cidade” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.241). Assim como Tiriba (2010) e Barros (2018) nos alertam sobre a relação das crianças com os espaços externo da cidade e a importância de usufruirmos deles e suas influências no cotidiano delas, pois as IEI não são o único lugar de aprendizagem (TIRIBA, 2010) eles “ampliam as oportunidades de socialização e desenvolvimento” (BARROS, 2018, p. 15). É importante que o município garanta que esses territórios educativos sejam de qualidade e seguros para as crianças brincarem, explorarem e de convívio com o mundo

natural e social para o seu desenvolvimento pleno (TIRIBA, 2010). Que esses espaços tenham iluminação e manutenção para que as famílias levem suas crianças, possam conviver em comunidade, criando laços e sentimentos de pertencimento com o território.

As crianças não deixam de estar em espaços públicos e tampouco de brincar, elas continuam lá, e se adaptam conforme a sua realidade. É necessário reconhecer as diferentes culturas infantis e suas singularidades das quais ressignificam os lugares que ocupam, da qual o documento analisado traz referências. O que precisamos garantir, é a qualidade desses espaços e das brincadeiras que eles proporcionam. É necessário olharmos para as diferentes culturas infantis dentro da nossa cidade, conforme cita o documento:

“As crianças, como produtoras de cultura que frequentam as diferentes Unidades Educativas, revelam também esse mosaico que constitui a cidade. Por outro lado, a arquitetura dos lugares e das Unidades Educativas expressa a trajetória das comunidades e os processos de instalação destes equipamentos públicos. Algumas destas unidades de Educação Infantil são fartamente arborizadas, próximas do mar, outras que se aproximam do céu e nos mostram a beleza da cidade ao passo que ainda temos outras em que o concreto predomina, mas, mesmo nestas, temos possibilidades de aproximação dos sentidos das crianças no desfrutar da cidade.” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.243).

Essa reflexão me leva a um questionamento importante: todos os bairros possuem áreas arborizadas, espaços de lazer ao ar livre ou parques públicos acessíveis, nos quais as crianças possam brincar livremente? Assim como os Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM) apresentam diferentes processos de implantação, resultando em estruturas internas e externas variadas, os bairros também são marcados por desigualdades em sua infraestrutura. No entanto, é responsabilidade do município garantir a oferta de espaços públicos seguros e adequados, que possibilitem o brincar e o desenvolvimento integral de todas as crianças, garantindo seus direitos e bem estar.

Ouvir as crianças, suas necessidades, observar como usam e organizam o espaço, a fim de que se sintam pertencentes a usufruir das praças, parques e parquinhos. Cada bairro de Floripa tem sua própria atmosfera, sua característica na forma de se vestir, de se locomover, os espaços que estão acostumados a habitar. Se uma criança passa grande parte do seu dia, dentro de uma sala de referência, vai pra casa e também fica emparedada, que mundo essa criança conhece? A qual mundo ela irá sentir que pertence? Quais experiências naturais ela terá?

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) Art. 16 assegura que a criança tem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, incluindo o direito de brincar,

praticar esportes e divertir-se. A Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989) no Art. 31, estabelece que os Estados devem respeitar o direito da criança ao descanso, lazer, participação em atividades recreativas próprias da sua idade e a participar livremente da vida cultural e das artes. Esse direito é essencial para o desenvolvimento pleno, garantindo não só momentos de lazer, mas também oportunidades de aprendizagem, socialização e expressão.

No Brasil temos desde 2024 a Lei do Direito ao Brincar (BRASIL, 2024), que reforça a importância de garantir espaços públicos adequados para as crianças exercitarem esse direito. Estudos e justificativas desta lei apontam que, ao disponibilizar espaços seguros e acessíveis para brincadeiras, há uma redução na violência familiar, maior contato das crianças com a natureza e fortalecimento do senso de comunidade local. Ou seja, brincar não é apenas diversão: é ferramenta para construir uma sociedade mais saudável e integrada.

Através de interações e brincadeiras, a criança vai se constituindo como indivíduo, porém cada qual na sua especificidade, nessa relação vai aprendendo a se posicionar a partir de uma realidade que é vivenciada em suas relações diárias. (DELLA FLORA e AGOSTINHO, 2022 p.13). A partir das brincadeiras as crianças experimentam o mundo testando habilidades (físicas e cognitivas), aprendendo sobre regras (seguir e criá-las), inclusive chance de simular situações de conflitos, compreender e organizar as próprias emoções (BRITES, 2020). Conforme afirma Brites (2020), brincar é um ato de criatividade, estimula todos os sentidos (sons, cheiros, gostos), consciência sobre o próprio corpo.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam o brincar como princípio fundamental para a prática pedagógica. O brincar nas DCNEI não é visto como mero passatempo, mas como forma de aprender, se expressar, elaborar sentidos sobre o mundo e construir vínculos afetivos e sociais.

Portanto, o direito ao brincar está amparado não apenas em leis e tratados, mas também nas orientações pedagógicas que orientam a Educação Infantil no Brasil. Assegurar esse direito é compromisso de toda a sociedade: família, escola, poder público e comunidade.

7.2 Os lugares, os tempos e as coisas

“Há de ter tempo para o encontro com o outro.”

(BARROS, 2018)

Se perguntarmos às crianças qual o lugar preferido da escola, arrisco dizer que 94% dessas diriam que é o parque. É o lugar onde correm soltas, sem o adulto indicando como e quando devem brincar. No parque, ao ar livre, estão livres, para ser quem elas realmente são, falar e fazer o que pulsa dentro de seus corpos, seja correr, pular, brincar na areia, ir no escorrega, olhar uma árvore balançar com o vento, ouvir o canto de um pássaro e buscar de onde vem, “entre tantas outras coisas que só um olhar sensível e atento e uma escuta apurada é capaz de capturar” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.248). Quando estão no parque, vivem o momento presente, sem pensar no que fizeram antes ou no que terão que fazer após, então entregues de corpo inteiro nas brincadeiras.

Ainda que nessa parte do texto não tenha ficado totalmente explícito, conforme afirma Kohan (2004) a diferenciação do tempo de cronos (cronológico) e o tempo de kairós (biológico), a criança, esse ser em desenvolvimento, ainda não está preparada para viver no tempo de cronos, pois vive no momento presente, no aqui e agora, conforme mostra o seguinte trecho:

“explicar para uma criança pequena que ela irá ao teatro às 13 horas é diferente de dizer-lhe que irá após o almoço, isso porque, progressivamente, as crianças vão atribuindo significado ao tempo, principalmente, quando conseguem identificar a constância de algumas situações” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.249).

Mesmo que a sociedade moderna tenha nos tirado esse tempo, precisamos resgatá-los para a infância e preservá-lo. É necessário pensar nesse tempo de forma intencional, dar tempo para o desenvolvimento do pensamento e das ações das crianças em nossos planejamentos. E inclusive, em nossas ações pedagógicas, podemos demarcar as mudanças entre uma proposta e outra de forma leve, com uma canção e brincadeira, por exemplo. Ao convidar as crianças a guardarem os brinquedos, por exemplo, podemos convidá-las através de canções, com tom de voz calmo, gestos gentis e tranquilos, ao invés de falar alto, fazer de forma acelerada, jogando os brinquedos e brigando com quem não está colaborando.

Podemos repensar as intencionalidades pedagógicas, para que sejam conectadas com a natureza, através do ciclo natural dos alimentos. Por exemplo, buscar trazer a demarcação de

tempo através das estações e os diferentes alimentos que marca cada uma delas. Dessa forma podemos reconectar as crianças com a natureza e o tempo natural da terra, abordando sobre a alimentação consciente e vivências sensoriais. É necessário preparar os espaços para proporcionar o aprendizado, observar o interesse das crianças e do grupo irão mostrar os caminhos das ações pedagógicas (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.250-251). Sendo assim, é necessário pensar sobre as potencialidades e qualidades dos espaços externos oferecidos às crianças, seja na horta ou no parque.

7.3 Observando e descobrindo o mundo com os bebês

“Aprender a observar é quase contar uma história. É uma aventura emocionante que todos nós deveríamos experimentar.”

(Autoria desconhecida)

As crianças são observadores natos, desde bebê aprendem através de suas observações, desde andar, comer, inclusive brincar. O encantamento pelo mundo surge através do que seus olhos veem, não “esperam crescer” para interagirem com meio, já são sujeitos de direitos e saberes. O Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza” apresenta algumas das formas de potencializar vivências para os bebês, como por exemplo: Diversidade de materiais (diferentes texturas, formas, cheiros e pesos) e brincar com diferentes elementos naturais (água, areia, terra, argila).

A variedade de materiais é para proporcionar ao bebê infinitas possibilidades para que tome a iniciativa por conta própria, que busquem e brinquem com algo que tenham interesse (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.252). Além da variedade de materiais, desde elementos da natureza (conchas, sementes), oferecer instrumentos musicais, saquinhos com diferentes cheiros, diferentes tamanhos para que comecem a criar noção espacial, e garantir que brinquem cotidianamente com essa diversidade. Mas para isso é muito importante observarmos, pois são através delas que faremos as devidas intervenções, que servirão para futuros planejamentos, de forma que ampliem o acesso ao mundo (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.253-254). Em relação a qualidade das materialidades deve-se buscar trazer elementos

confortáveis ao toque, macios e que instigue as crianças a buscar sensações (olfato, tato, auditivo etc).

As crianças buscam por experiências sensoriais, tudo é novo para elas, desde texturas de roupas, cabelo, comida, o mundo inteiro é novidade de sentidos. O espaço com areia é uma grande atração, Della Flora e Agostinho (2023), relatam que as crianças ao brincarem na areia, se relacionam consigo mesma, percebem seus limites, as potencialidades do próprio corpo, observam e se inspiram na ação do outro, a fazer e desenformar o bolo de areia, decorar com elementos naturais, fazer desenhos com diferentes materialidades, diferentes possibilidades de receita – bolo, panqueca, sopa etc.

Os benefícios e importância de estar com os bebês nos espaços externos foram indicados no Núcleo da Ação Pedagógica “Relações Sociais e Culturais”, servindo de base para a prática pedagógica e não se fez necessário repeti-las no Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza” que em diversos trechos nos mostrou as qualidades e o encantamento que causa nas crianças o fato de terem contato com o parque e áreas externas e as sutilezas ali presentes. No entanto, gostaria de reforçar aqui os benefícios e a importância das crianças da instituição ocuparem esses espaços externos das instituições, inclusive os bebês. Nesse espaço é possível promover o encontro e as trocas entre as crianças de diferentes idades (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.103). É preciso incluir elementos que possam acolher os bebês em suas especificidades, conforme afirma o documento:

“Aos bebês, que ainda não caminham, podemos dispor tapetes e colchões forrados que garantam sua segurança e bem-estar. Essas organizações exigem o esforço das profissionais de levar e trazer os materiais cotidianamente de dentro para fora, e vice versa, o que implica no envolvimento de todos as demais profissionais da unidade.” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.110).

Os bebês necessitam de cuidados 1:1 que envolve presença, afeto e atenção, ou seja, educar e cuidar de uma criança, desde o seu nascimento, inclui um conjunto de dimensões que constituem a sua humanidade. (TIRIBA, 2007, p.223 apud DELLA FLORA e AGOSTINHO, 2023, p.14) Os espaços precisam ser preparados, organizados, principalmente os parques, de forma que seja seguro para os bebês conhecerem e brincarem, que tenham materiais seguros para construir seus processos de interação.

7.4 Caminhos para uma educação infantil “maior do que o mundo”

“Na tribo o velho é o dono da história, o adulto é o dono da aldeia e a criança é o dono do mundo.”

(Orlando Villas-Boas).

O Brasil possui uma infinita variedade cultural, aproximadamente 250 etnias, que falam mais de 150 línguas e dialetos e possuem vivências e experiências particulares em relação ao mundo, à terra, aos pares e às infâncias. O NAP Natureza, instiga as educadoras a pesquisarem com as crianças e promover o conhecimento gerado por essas culturas, realizando ações pedagógicas sobre os diferentes povos, como agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta. E, no sentido mais local, incluir nas intencionalidades pedagógicas os mitos e lendas relacionados a Florianópolis, como os que envolvem bruxas, piratas, entre outros. Também é essencial incluir nas ações pedagógicas: viver a cidade – ir à praia, aos parques públicos etc.

A partir das minhas experiências, percebo que, mesmo morando numa ilha, e estarem cercadas por praias, muitas crianças não conhecem o mar. Esse contraste revela a desigualdade de acesso, deslocamento, tempo e recursos, que impactam diretamente a relação das crianças com o território. Sabendo dessas diferentes realidades, as educadoras têm o compromisso de garantir em nossas ações pedagógicas, que as crianças conheçam sua cultura, sua terra, que vivam a cidade, frequentem seus espaços e se sintam pertencentes a ela. Assim como na natureza só cuidamos e preservamos o que conhecemos, na cidade também: só iremos lutar pela preservação e cuidado dos espaços públicos que frequentamos e conhecemos. Para isso, é importante que a mantenedora disponibilize os meios necessários, através de formações, qualidade das materialidades, questões de logística para realização de estudos do meio, entre outras funções essenciais para viabilizar as ações pedagógicas.

Pertencimento do qual também é formado por meio das brincadeiras. Conforme afirma Borba (2009), ao brincar a criança manifesta experiências culturais, sobre valores, habilidades

e conhecimentos. As brincadeiras são um fenômeno da cultura, com conjuntos de práticas, em que constituem as culturas da infância, através das relações das próprias crianças.

“No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras” (BORBA, 2009, p.48).

Através das brincadeiras as crianças podem assumir formas de estar no mundo, como agir em relação a realidade e se relacionar com os outros sujeitos. Elas trazem para a brincadeira aquilo que elas vivenciam, seja por meio de gestos, falas, entonação de voz etc. A variedade de experiências na infância faz com que as crianças tenham diferentes repertórios para suas brincadeiras e formas de apropriação de culturas (BORBA, 2009). O mundo ao redor e tudo que a criança vive dentro da instituição e fora dela, serve de elementos para suas brincadeiras. Sendo assim, é importante que todos os profissionais de ensino e principalmente as professoras – que passam mais tempo com as crianças – terem cuidado e atenção com os próprios gestos e falas.

Por isso devemos garantir momentos de brincar, de preferência em espaços abertos, ao ar livre, em contato com a natureza e vivências criança-criança. Importante inclusive que a educadora, esteja de corpo presente, observando e colocando seu corpo e disposição para brincar e acolher quando solicitado.

Os corpos das crianças são atravessados por contextos sociais, culturais e históricos. São também meio de expressão, linguagem e presença. É pelo corpo que a criança se comunica, experimenta, sente e se relaciona com o mundo ao redor. Portanto, deve ser valorizado experiências corporais e sensoriais, respeitando a diversidade e os repertórios culturais de cada criança (LIMA; BRAGAGNOLO; RIVERO, 2024). Através dos elementos da natureza e materialidades existentes na Instituição de Educação Infantil.

7.5 Conhecimento matemático

“...a linguagem da natureza que se deve escutar...”

(Vicent Van Gogh)

Acredito que o tema dos conhecimentos matemáticos esteja presente no Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza” pela facilidade de relação com elementos naturais, ao ar livre e nos espaços externos. O conhecimento linguístico, por exemplo, começa a se desenvolver a partir de 1 ano, e não possui uma relação tão direta com a natureza. Já os desafios relacionados à matemática estão presentes desde muito cedo nos bebês – em suas investigações e hipóteses, vão criando noção espacial, conceito de quantidade entre outros.

No entanto, há estratégias para desenvolver a linguagem oral através da natureza, o livro *A Última Criança na Natureza* de Richard Louv (2016) consta o relato de uma mãe, que fazia uma brincadeira com a filha, como por exemplo: Quais são os sons que não conseguimos ouvir na natureza? Qual os nomes para cores incomuns que viam na natureza?

Cada povo possui uma forma de se relacionar com os conceitos matemáticos, divisão de alimentos, feiras de trocas etc (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.259). A criança se relaciona com o conhecimento matemático no cotidiano, seja no tempo de preparar um alimento, nos ritmos das músicas, ou nas partilhas de brinquedos.

“Desde cedo, se inserem em situações que trazem, gradativamente, noções de quantidade tais como: dividir os brinquedos; ao repartir um biscoito; ao contar quantos amigos estão na sala ou a ausência destes; dentre outros. Mesmo que conceitos de quantidade, ou outros de seriação, classificação e ordenação não sejam compreendidos imediatamente pelas crianças, desde bebês, estas expressões do conhecimento matemático estão presentes nas suas relações com adultos e outras crianças maiores.” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.263).

Trigueiro *et al.* (2018 p.4) afirma que a matemática não é apenas um conhecimento científico construído teoricamente, mas que está relacionado à prática social, pois é fruto das ações humanas na sociedade. No entanto, assim como outros saberes – português, ciências, geografia, história – “ainda não é momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo a criança: trata-se de vivê-lo” (KUHLMANN, 1999). Nesse momento as crianças estão vivenciando o mundo, se relacionando com os conceitos em geral, o papel do educador e de apresentar e proporcionar as experiências, direcionar as práticas pedagógicas com intenções

específicas, no entanto, a criança irá explorar a sua maneira. O documento orientador das ações pedagógicas, sugere algumas ferramentas das quais as educadoras podem usufruir:

“prática pedagógica relativa às percepções matemáticas com as crianças pequenas envolve: Fazer perguntas, procurar soluções, buscar pontos de apoio no que sabe para encontrar o que não sabe, experimentar, errar, analisar, corrigir ou ajustar suas buscas, comunicar seus procedimentos e resultados, defender seu ponto de vista e considerar a produção dos outros, estabelecer acordos” (MONTEIRO, 2010, p. 3). (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.267).

Ao longo do documento, diversos exemplos de como as docentes podem instigar e ampliar os conhecimentos das crianças acerca do conhecimento matemático são expostos, desde ações pedagógicas de observação até o uso de materiais e vivências que envolvem números, utilização de calendário, entre outros. No entanto, tais ações intencionais para o desenvolvimento do pensamento matemático não precisam ser didatizadas ou padronizadas. Pelo contrário, devem respeitar o tempo da infância, sem impor controle aos corpos ou avançar para níveis dos quais as crianças ainda não estão preparadas.

Entre as sugestões para ampliar o repertório cultural relacionado ao conhecimento matemático, encontram-se os elementos não convencionais (cordas, barbantes, madeiras) elementos convencionais (fita métrica, régua, balança) objetos culturais que envolvem relação com o tempo (relógio, balança, ampulhetas) objetos que envolvam relação com quantidade e volume (funis, peneiras, potes) (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.271). Devendo a mantenedora garantir que esses elementos estejam disponíveis nas Instituições de Educação Infantil para que as professoras possam realizar as ações pedagógicas.

Dessa forma, o contato com a natureza revela-se além de espaço de encantamento e descoberta sensorial, mas também como campo fértil para o desenvolvimento do pensamento matemático desde a primeira infância.

7.6 Cantos e recantos da ilha

“O jeito de se vincular mais rápido a um território é brincando nele.”

(Beatriz Goulart)

O documento orientador, cita diversas unidades de conservação federais, estaduais e municipais, como por exemplo: APA do Anhatomirim (Tijucas), RESEX Pirajubaé (Costeira)

(da qual possui parque, pista de skate e área de lazer para o brincar ao ar livre e em comunidade. Inclusive, com cultura infantil específica, em cada bairro, as crianças trazem consigo suas vivências).

Os parques estaduais proporcionam experiências externas considerando a ida com o grupo, como visitação ao Parque Estadual do Rio Vermelho (PAERVE) e Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (Grande Florianópolis). Como uma saída de campo com a unidade educacional, por exemplo, para conhecer fauna e flora local, realização de piquenique entre outras intencionalidades.

Os Parques Naturais Municipais são acessíveis para as crianças das unidades e passeios em família, são eles: Monumento Natural Municipal da Lagoa do Peri; Monumento Natural Parque Municipal da Galheta; Parque Natural Municipal do Maciço da Costeira; Parque Natural Municipal das Dunas da Lagoa da Conceição; Parque Natural Manguezal do Itacorubi; Parque Natural Municipal do Morro da Cruz; Parque Natural Municipal Lagoa do Jacaré das Dunas do Santinho.

E dos setes parques naturais, o do morro da cruz por exemplo, é um mirante, manguezal do itacorubi não é possível realmente adentrar, por conta dos prejuízos ambientais, o acesso se dá apenas por trapiches, limitando muito o brincar das crianças no local. Ou seja, dos setes parques naturais, apenas 4 são realmente funcionais e proporcionam o brincar.

Dos locais citados no documento, os que mais favorecem o brincar ao ar livre, são os Parques Urbanos, dos quais são em menor quantidade comparados aos parques naturais. Que são: Parque da Luz, no centro da cidade; Parque Ecológico do Córrego Grande; Bosque Pedro Medeiros, localizado na parte continental de Florianópolis; e Parque de Coqueiros. Apenas, quatro de uma cidade que possui 52 bairros. E a maioria dos parques urbanos estão localizados na região central da cidade, não havendo parques urbanos públicos no sul e no norte da ilha.

No entanto, no sul da ilha, tem o Parque Cultural do Campeche – PACUCA, onde possui vasto gramado, área de compostagem e horta comunitária. Favorecendo experiência e vivência ao ar livre. É um espaço idealizado e mantido pela comunidade, com apoio do município. E em relação a parquinhos, estão localizados pela cidade, em quantidades variadas por bairro, alguns mantidos pelos próprios moradores, com tamanhos e materialidades

diversificadas. No entanto, precisamos garantir esses espaços em nossa cidade, para que as crianças brinquem, interajam, se desenvolvam, criem laços de comunidade e cidadania.

Conforme citado anteriormente, a Lei do Direito a Brincar, um dos espaços principais seriam os parquinhos da cidade, para incluir todas as crianças e famílias. De forma a contemplar todos os bairros e todas as infâncias existentes na cidade. Os parques precisam ser acessíveis, perto de casa, para ir a pé, pertencer ao próprio bairro. E principalmente pela falta de praças e parquinhos públicos acessíveis, devemos garantir que as crianças usufruam dos espaços externos e ao ar livre da instituição.

A cidade é um território educativo, na década de 1990 surgiu o conceito de Cidade Educadora. Os espaços públicos (parques, praças, ruas) podem ser incluídos e vistos como espaço com potência educativa para a formação integral, valorizando as relações sociais e culturais da própria comunidade. E para isso, o município e a população precisam reconhecer sua potência e viabilizar as estruturas.

Outros espaços citados no texto, são os projetos municipais e de iniciativa privada, onde as instituições podem agendar saídas de campo ou as famílias podem pagar para visitar e conhecer. Entre eles estão Projeto TAMAR, Projeto Lontra, Projeto LARUS, Museu Estação do Mar e Instituto Multi Multidisciplinar de Meio Ambiente.

8 CAMINHOS PARA O DESEMPAREDAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Agora que sabemos mais sobre o amplo valor da experiência direta na natureza, está na hora de lançarmos um olhar aprofundado sobre as barreiras que precisam ser transpostas para aumentar esse contato.”

(Richard Louv)

Desde os primeiros anos da Educação Infantil, observa-se um processo de emparedamento, com foco nas ações pedagógicas na sala de referência como sendo o espaço central da experiência educativa, restringindo a aprendizagem e não vendo a possibilidade de existir em outro espaço escolar. Como consequência, é onde as crianças ficam a maior parte do tempo. É preciso de esforço coletivo para desemparedar e ocupar os demais espaços da instituições com todas as crianças, desde os bebês até crianças maiores. Tiriba (2010), afirma que uma das tarefas fundamentais da Educação Infantil é garantir o contato com a natureza. Para isso, é necessário desemparedar, tirar as crianças e adultos dos espaços fechados e buscar pelos espaços externos “como forma de escapar do sistema que aprisiona e individualiza a forma de ser criança, sentir, pensar, agir e viver” (DELLA FLORA; AGOSTINHO, 2019 p.14). Para que dessa forma, seja possível reconectar os adultos com a natureza e assim possam manter o vínculo das crianças com o ambiente.

A seguir serão apresentados tópicos relacionados ao desemparedamento: 1) *O que é desemparedamento?*, 2) *Desemparedar é repensar a organização e uso dos espaços escolares*, 3) *Desemparedar e relação com o tempo*, 4) *A formação de professores e o desemparedamento: desafios*. Essas reflexões dialogam diretamente com o objetivo da pesquisa, que é investigar os caminhos para a desemparedamento da infância.

8.1 O que é desemparedamento?

*“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior
que a cidade [...]”*

(Manoel de Barros)

A expressão “desemparedar” criada por Tiriba (2010) afirma que é fundamental a ação compartilhada entre instituições, políticas públicas e familiares, através de movimentos participativos para aproximar as crianças da natureza, que tenham vivências sensoriais, criativas e artísticas (TIRIBA, 2018, p.8). Para além da ação de tirar as crianças desses espaços entre paredes das Instituições de Educação Infantil (IEIs), seja sala de referência, refeitório ou qualquer outro espaço fechado das IEIs. E para além de tirá-las desses espaços entre paredes, é sobre levá-las para as áreas externas, onde possam ter contato com o solo, com o ar, o vento, o sol, os demais seres vivos que coexistem nesses espaços. Ou seja, garantir vivência e permanência nos espaços onde as crianças possam estar ao ar livre, para brincarem com seus pares. Seja subir em árvores, brincar na areia, ouvirem os pássaros, sentir o vento, como seres autônomos, livres e com vontades específicas.

Na cidade de Florianópolis, por exemplo, é comum vermos saguis quando estamos em áreas com árvores, gralha azul, tucanos entre outros. Em uma de minhas experiências profissionais, tive a oportunidade de acompanhar junto com as crianças o ciclo de uma palmeira. As crianças acompanharam os coquinhos crescerem, ficarem verdes, depois vermelhos e servirem de alimentos para tucanos, que vinham diariamente se alimentar. E quando o ciclo se encerrou as crianças se questionaram: Onde estaria o tucano?; Quando voltaria?; Qual é o seu alimento agora que a palmeira não tem mais coquinhos vermelhos? Quando as crianças estão ao ar livre, observando o que tem em seu entorno, obtendo vivências e experiência em relação ao mundo, questionamentos são feitos, reflexões das quais não existiriam se estivessem emparedadas.

Para isso, não basta simplesmente levar as crianças para fora das salas de referência, é preciso repensar na qualidade desses espaços, quais são as materialidades presentes para impulsionar o brincar, os olhares das educadoras precisam estar atentos para observar interesses e necessidades, que servirão para futuros planejamentos e ações pedagógicas.

Tiriba (2010) e outros pesquisadores (BARROS, 2018; DELLA FLORA, 2019) defendem e reafirmam porque devemos estar em contato com a natureza e garantir que tenham tempo e espaço, com intencionalidade pedagógica. Conforme Tiriba (2018) observa o contato dos seres humanos com a natureza e o sentimento de pertencimento foi se perdendo, por conta do mundo moderno. O termo desemparedamento é atrelado a pensar em práticas que religuem às crianças a natureza, inclusive repensar as formas de consumo e desperdício (Tiriba, 2010). E para a possibilidade do desemparedamento, precisamos superar algumas barreiras, das quais algumas serão citadas nos tópicos seguintes.

8.2 Desemparedar é repensar a organização e uso dos espaços escolares

“Leva tempo - um tempo solto, sem estrutura, como num devaneio - para vivenciar a natureza de modo significativo.”

(Richard Louv)

A organização escolar é estruturada através da temporalidade, cada ação pedagógica precisa acontecer dentro de um determinado tempo para cumprir com a rotina escolar previamente planejada. Como consequência torna-se uma “rotina rígida, uniforme e homogeneizadora” (BATISTA, 1998). No entanto, essa lógica precisa ser adequada para as crianças pequenas, de forma que respeitem seus corpos e seus tempos de brincar, comer, ir ao banheiro, etc.

Apesar de ser necessário uma rotina para organizar cada momento – refeição, troca de fralda, brincar e a vivência. Em geral, a rotina fica muito presa ao tempo cronológico, por exemplo, a demarcação temporal de que a refeição deve durar 30 minutos. Para uma criança pequena, que sente a necessidade e precisa ter convívio social, conversar entre elas próprias, interagir com o mundo a sua volta, reconhecendo suas vivências, ampliar repertório linguístico, conhecimento sobre o mundo e ao mesmo tempo que se alimentam, o tempo reservado para a alimentação pode ser flexível e ajustando para que acolha todas as necessidades sociais e fisiológicas das crianças.

A rotina demarcada pela temporalidade além de excluir uma infinidade de possibilidades, acelera o ritmo da rotina, impondo a elas desde cedo, por exemplo, a comer rápido e não conversarem para não “perder tempo”. Essa aceleração do ritmo escolar, controla o corpo e o tempo da criança, através de ordens para não conversarem, não se moverem – entre vários outros ‘nãos’. Controlando seus corpos, movimentos e impulsos naturais.

Inclusive, a instituição que organiza sua rotina através do tempo de cronos, não leva em conta os imprevistos, dos quais são muitos comuns quando se trata de crianças pequenas. Se a troca de fralda é para acontecer em determinado horário, mas uma criança precisa ser trocada fora do tempo demarcado, irá atrasar o cronograma do dia. Acelerando os demais momentos e vivências das crianças na intenção de compensar o tempo perdido.

O ritmo acelerado e essa rotina corrida para cumprir o cronograma sem falhar, transpassa por todos os aspectos das Instituições de Educação Infantil – alimentação, troca de fralda, brincar. Principalmente na troca entre um momento e outro. Quando as crianças estão brincando e a educadora irá propor vivência, geralmente ocorre uma aceleração e uma necessidade imediata para que as crianças parem de brincar, guardem os brinquedos para que seja planejada a vivência.

Interfere também na permanência em espaços externos, com o cronograma apertado, ocorre a preferência pela sala de referência, para maior controle em relação aos demais momentos da rotina. Com a justificativa de que não vale o esforço de ir ao parque/areia, porque terão que retornar em pouco tempo. Em uma das experiências profissionais, durante a formação no curso de Pedagogia, aconteceu de alguns dias as crianças não irem para o parque ou a caixa de areia, por conta do rodízio das turmas, cada turma pode ficar 30 minutos nos espaços. Por conta de algum imprevisto, a turma teria menos tempo na área externa e a professora regente considerou melhor não irem por contato com o deslocamento da ida e volta, as crianças permaneceram apenas 10 minutos e não valeria o esforço.

As pesquisas de Tiriba (2010), Faria (2011), Lima (2015), Barros (2018), Della Flora (2019), Agostinho (2019), oferecem importantes contribuições e reflexões sobre os espaços externos. Apesar das contribuições teóricas e práticas que valorizam o contato com a natureza, a permanência e ocupação dos espaços externos, ainda há desafios significativos a serem superados nas realidades dos NEIM’s.

Conforme Lima (2015, p.48-49) aponta que é necessário transcender algumas problemáticas relacionadas à organização e uso dos espaços escolares. Como, por exemplo, a precarização das Instituições de Educação Infantil ao longo do tempo, que não atende às necessidades específicas das crianças e das diferentes faixas etárias. Em geral as escolas são organizadas de forma que a educadora tenha controle da turma, favorecendo a permanência delas na maior parte do tempo em salas fechadas, estrutura interna desgastada, brinquedos danificados e adiantamento do processo de escolarização.

A estrutura organizacional das instituições limita a vivência plena dos espaços, é comum vermos que em algumas IEs, cada turma possui horários fixos para frequentar o parque, refeitório e outros espaços comuns, conforme relatado anteriormente. Estrutura que enrijece e limita a vivência e experiências das crianças. Nesse contexto, é fundamental que a organização e uso dos espaços escolares sirvam aos educandos, a fim de promover o acesso livre e seguro das crianças, despertando nelas vontade e interesse em vivenciar, explorar e brincar ao ar livre. Como sugere Barros (2019) é necessário oferecer espaços que incentivem experiências significativas e de qualidade.

Diante dessa realidade, torna-se urgente a necessidade reorganizar os espaços escolares com intencionalidade pedagógica, a fim de potencializar o aprendizado e contato com a natureza. Barros (2019, p.68) faz sugestões de espaços externos e vivências que buscam religar as crianças de elementos naturais e o desemparedamento nas instituições de Educação Infantil, como por exemplo:

“Áreas naturais: com árvores frutíferas, gramas; Horta: hortaliças, plantas medicinais; Composteira: no chão e/ou minhocário (ambos possuem a mesma funcionalidade); Anfiteatro: lugar para sentar, palco,lousa; Água: torneira externa acessível às crianças, peixes, plantas aquáticas; Pedras: grandes, coloridas, cascalhos; Terra: chão batido, areia, barro; Materiais soltos: baldes, potes, pás, rastelos, ferramentas reais de jardinagem, troncos, conchas etc; Campo Aberto: de diferentes solos, grama, chão batido, cimento; Brinquedos e equipamentos: balanços, gangorra, casinha, escorregador, bancos, tocos de árvore; Fogo: fogueira no chão ou tacho de cobre para fazer a fogueira em cima.” (BARROS, 2019, p.68).

Para promover o desemparedamento na Educação Infantil, conforme propõe Faria (2011) precisamos devolver o parque às crianças, garantir que usufruem em sua plenitude, com tranquilidade, respeitando o tempo de kairós (BARBOSA; DOS SANTOS; DE SOUZA, 2024) – tempo de contemplação, presença inteira, aqui e agora. É no pátio onde as crianças interagem entre si, sem que o foco do processo educativo recaia exclusivamente sobre a

educadora. Como destaca Faria (2011) trata-se de vivências em que “são as crianças pelas crianças”: elas criam e recriam a brincadeira à sua maneira, vontade, desejo e interesse.

Uma alternativa sugerida por Barros (2018, p.61) para a organização das rotinas dentro das instituições é a eliminação das escalas para o uso do pátio. Dessa forma se potencializa a interação com crianças de outras turmas, idade, enriquecendo as brincadeiras e as trocas de saberes infantis. Gerando mais liberdade para o exercício da docência, pois com a existência de um rodízio se limita e restringe o tempo de uso das áreas externas e as possibilidades das ações pedagógicas. Podendo chocar com momentos de chuva, imprevistos que causam atraso na ida e a educadora acaba desistindo por não valer a pena o deslocamento para ficar pouco tempo. Entre outras circunstâncias que acabaram por limitar ainda mais o tempo ofertado.

Em contrapartida, a eliminação da escala precisa ser organizada de forma que as crianças sejam supervisionadas por um adulto nesse espaço. Às vezes a ideia de que todos estão de olho, causa o efeito contrário. Pois a área externa, para além do encontro criança-criança é um encontro entre adulto-adulto, é também o momento de compartilharem suas vivências e experiências com as crianças.

Alguns NEIM já possuem essa estratégia, no entanto criasse outras problemáticas: por terem muitas turmas no mesmo espaço acaba que ninguém de fato fica responsável pelas crianças e algumas professoras preferem não utilizar os parques e áreas externas quando tem outras turmas, por conta da “bagunça” e má organização interna em relação aos cuidados com as crianças.

Além dos espaços externos das IEI's, podemos incluir em nossas ações pedagógicas, vivências aos espaços públicos ao ar livre, para ampliar o contato com a natureza no entorno da instituição, proporcionando sentimento de pertencimento, valorizando a cidadania das crianças, conforme nos inspira Tiriba:

“É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos.” (TIRIBA, 2010, p.8).

Para garantir uma Educação Infantil mais humana, sensível e coerente com os direitos das crianças (TIRIBA, 2010). Devemos repensar a organização dos espaços escolares à luz do desemparedamento é um passo fundamental para reconhecer no valor do brincar e do aprender com a – e na – natureza, devolvendo os espaços externos, áreas verdes, tempo de qualidade.

8.3 Desemparedar e relação tempo

“O que é o tempo? Quando quero explicá-lo não acho explicação. Se o passado é o que eu, do presente, lembro, e o futuro é o que eu, do presente, antecipo, não seria mais certo dizer que o tempo é só o presente? Mas quanto dura o presente?”

(Santo Agostinho)

Atualmente vivemos em uma sociedade capitalista, onde nosso tempo é controlado e vendido para que possamos viver, adquirir bens materiais, alimentos e tudo aquilo que formos capaz de merecer através do nosso esforço, conforme acreditam os meritocratas. Vivemos imersos no tempo de Cronos, hora de tomar café, hora de trabalhar, de estudar, hora de sair. Os adultos possuem essa rotina bem estruturada, demarcada pelos compromissos que assumem no seu dia. No entanto, para as crianças a compreensão de que “tudo tem sua hora” ainda não está internalizada e madura.

Assim como é afirmado no NAP Natureza (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.249), se você falar para uma criança que algo irá acontecer em determinada hora, ou ainda, em determinado dia e mês, ela ainda não irá conseguir mensurar quanto tempo de fato irá demorar até o evento mencionado, pois “no reino infantil que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração” (KOHAN, 2004, p. 55). O tempo de Cronos apesar de estar totalmente imerso dentro das instituições (hora do lanche, do brincar, de dormir, da vivência pedagógica.), não é o tempo vivido pelas crianças (KOHAN, 2004). Que vivem de corpo e alma no tempo de Kairós, vivência em todo seu ser o momento presente, o que é sentido naquele exato momento, regido pelo tempo da brincadeira:

“A viagem pelos mares mais distantes tem a duração da brincadeira que pode terminar a qualquer instante, quando se inicia outra brincadeira ou a mesma brincadeira num outro tempo e lugar. É o tempo e o espaço da experiência, do acontecimento, é a intensidade do tempo (aión) que não é medida pelos ponteiros do relógio (khrónos).” (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.248).

Nesse sentido, precisamos oferecer tempos de calma, um ritmo respeitoso e tranquilo a essas crianças tão pequenas. Não precisamos acelerar e fazê-las viver correndo contra o relógio. Inclusive nenhuma educadora sequer deveria viver correndo contra o relógio para cumprir a rotina escolar. Devemos lembrar que estamos lá pelas crianças e não apenas para propor o planejamento e uma rotina estrutura perfeita, não passível de erros e adaptações. O tempo e organização escolar demarcados pela rotina institucional, dificultam o trabalho pedagógico.

Sendo assim, conforme sugere Barros (2018, p.58) deve-se haver um equilíbrio saudável entre atividades dirigidas (concentração, momentos em que são guiados pelas educadoras) e o brincar (expansão, momento em que as crianças possuem autonomia para se brincarem entre si e com o meio). Ou seja, precisamos repensar o tempo dentro da rotina escolar de forma que possibilite que as crianças, tenham tempo de qualidade para brincarem. E para além disso, o tempo de pátio é preciso ser garantido para as crianças, que seja vivenciado sem o horário estabelecido. É preciso garantir acesso a esse espaço, do qual favorece vínculo criança-criança e criança-natureza, e para isso, Barros (2018) sugere reflexão sobre o papel das educadoras:

“Nesse sentido, cabe refletir sobre o papel de educador nesse cenário: cada vez menos o de controlador e cada vez mais o de observador, espectador ativo e presente, de corpo e alma, dos gestos e desejos espontâneos das crianças, que precisam de tempo para apreender o mundo por meio do brincar” (BARROS, 2018, p.59)

Sendo assim, além de garantir o acesso e tempo necessário para as vivências entre as crianças e a natureza serem realizadas, as educadoras necessitam assumir papel de observadoras e interferir o menos possível, de forma que respeite o tempo das crianças, cuidando do ambiente e dos limites. Quando houver a necessidade de interferência que seja gentil e tranquila, validando as escolhas realizadas entre as crianças.

8.4 A formação de professores e o desemparedamento: desafios

“No mundo das crianças é a vivência que determina o tempo e não a realização da ação proposta pelo adulto.”

(Florianópolis, 2022)

Assim como expõe Barros (2018) “quando falamos em formação de professores, corremos o risco de sugerir o uso de receitas ou privilegiar modismos.” Devemos tomar cuidado para não culpabilizar as professoras, desconsiderando todo o sistema, estrutura e a complexibilidade dessa relação. As educadoras são os adultos que estão em maior contato com as crianças, são quem observam e propõem as ações pedagógicas. São elas quem convivem, alimentam, dão colo, afeto. No entanto, estão inseridas numa realidade organizacional, inseridas numa instituição, com crenças e limitações. Para a mudança ocorrer em sala de aula, ela precisa iniciar em outros lugares.

O processo formativo das professoras, pode ser um dos mais importantes para avançarmos em relação a conquista por Instituições de Educação Infantil desemparedadas. A criança é um sujeito ativo e o centro das ações e intencionalidades pedagógicas devem ser elas. É urgente que os profissionais tenham consciência, conhecimentos e ferramentas para aplicar na prática o que é discutido na teoria.

A formação de professores nas instituições de nível superior, inclui conhecimento sobre educação ambiental? Temos matérias, aulas abertas, semana acadêmica do curso de Pedagogia que incluem assuntos referentes à relação da criança e natureza? Falamos sobre a importância do desemparedamento da Educação Infantil durante a formação? As formações continuadas falam sobre as tendências de emparedamento e como superá-las? Sobre a falta de contato com o sol, com a terra, barro, areia e água? E a formação continuada, traz essa temática para as educadoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF? (NUNES; VON DENTZ, 2023). É necessário garantir que as discussões estejam presentes nos currículos e que as professoras que atuam com as crianças tenham acesso aos documentos e meios necessários para realização das intencionalidades pedagógicas que favoreçam o contato com a natureza.

Para além do interesse individual da educadora, de garantir o convívio aos espaços ao ar livre, trazer materiais naturais, contato com a natureza, como visto anteriormente, a cultura do emparedamento está entranhada na própria organização escolar, no enrijecimento da rotina, dificultando ou inviabilizando o brincar ao ar livre, o sentir do vento, do sol, o cheiro da terra após a chuva, ver o céu e suas mudanças ao longo do dia.

Ainda acredita-se que a centralidade das ações educativas é a educadora. Como educadoras observadoras, precisamos pensar em formas de potenciar o aprendizado, com base no que as crianças manifestam de interesse. Se tem a ideia de que só é possível aprender quando se está parado, sentado em um cadeira, com boa postura e em silêncio. Conforme Barros (2018) apresenta, ainda prevalece a ideia que com movimento e expansão não se é possível aprender, essa falta de informação e conhecimento, causa o uso de rotinas que o principal objetivo é disciplinar o corpo.

Seja colocando os bebês em cadeiras de alimentação, onde seus corpos têm limitação motora ou não levando-os às áreas externas por falta de segurança, dificuldade de deslocamento ou apenas por acreditarem que lá não é espaço para bebês. Motivos, justificativas e desafios não faltam, no entanto é necessário superá-los por meio de informação, realizar formação continuada e incluir nos currículos de graduação e pós-graduação. Em relação a documentos, nossa Rede Municipal está bem sustentada, precisamos levar essas informações para dentro das IEI's e também levar os conhecimentos para as professoras em formação.

É necessário a inclusão de experiência de contato com a natureza para as próprias educadoras, seja realizando reuniões pedagógicas nos espaços externos ao invés de salas fechadas e auditório. Barros (2018, p.47) afirma, “assim como o desemparedamento das crianças é essencial, o desemparedamento das educadoras em formação é uma necessidade e uma consequência”.

Podemos instigar que as educadoras relembrem momentos em que tiveram contato com a natureza, quais significados essa relação teve em sua vida e como se sentiam livres e pertencentes. Na esperança de que ao acessar esses momentos, seja possível “vencer o medo e permitir que as crianças sob nossos cuidados também vivenciem experiências parecidas” (BARROS, 2018, p.45). Hoje em dia, com o aumento populacional, dificilmente vemos crianças brincando na rua como antigamente, os espaços externos das Instituições de

Educação Infantil são privilegiados e as crianças devem ocupá-los e aproveitá-los, e as educadoras devem garantir que as crianças brinquem e se desenvolvam.

Toledo (2010), Tiriba (2010) e Barros (2018) afirmam e nos convidam a refletir sobre a necessidade de reconectar também as educadoras com a natureza e seus benefícios para que dessa forma elas busquem introduzir o mesmo em suas intencionalidades pedagógicas. Conforme afirma Barros (2018, p.43) “se conseguimos acessar como esses momentos foram importantes, divertidos e ricos para nós, talvez possamos vencer o medo e permitir que as crianças sob nossos cuidados também vivenciam experiências parecidas.”. E Toledo (2010) reflete sobre o encantamento dos adultos para posteriormente estarem nutridos para encantar as crianças: “Encantar os educadores pela natureza tal qual as crianças, e ajudá-los a acreditar que um mundo mais justo e sustentável é possível”.

Tiriba (2010) questiona quais são as “heranças éticas, estéticas, culturais e ambientais” que as educadoras carregam? Quais são os exemplos que oferecemos às crianças? Para que seja possível ensinar as crianças a reciclarem seus rejeitos orgânicos, por exemplo, é necessário que o corpo docente realmente acredite internamente. Que sejamos conscientes e próximos desses conceitos e práticas, afinal, quem cuida e preza pelo ambiente é quem realmente está qualificado para ensinar sobre respeito a todos os seres que vivem em nosso planeta.

E principalmente conforme afirma Barros (2018, p.50), antes de aproximar as crianças dos problemas ambientais, ela precisa experimentar a natureza, cuidar de um composteira ou a “casa das minhocas” simplesmente pelo sentimento de cuidado, de dar alimento para que as minhocas sobrevivam, e não por conta dos problemas ambientais causados pelos resíduos orgânicos presentes nos lixões ou por conta dos problemas de saúde públicas que descarte incorreto dos resíduos orgânicos podem causar.

Nesta perspectiva, o aspecto fundamental da formação das educadoras da Educação Infantil, para que busquem proporcionar o desemparedamento e incluem mais contato com os elementos da natureza, está em trazer essa discussão para o currículo do ensino superior, formação continuada, entre outros espaços formativos, superar o enrijecimento da rotina, facilitar o acesso aos documentos orientadores e também é necessário incluir experiências de contato e conexão com natureza para as próprias educadoras.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram conhecer e aprofundar o Núcleo de Ação Pedagógica “Natureza” presente nas *Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (2022)* e os caminhos e desafios do desemparedamento da infância. O documento orientador apresenta diretrizes para as práticas pedagógicas nas Instituições de Educação Infantil, servindo de referência para os planejamentos a partir da escuta sensível e da observação atenta das crianças.

O desemparedamento propõe devolver os ambientes naturais às crianças, promovendo o contato com os espaços externos à instituição, como parques, praças e demais áreas públicas ao ar livre. Ao vivenciarem experiências em meio a natureza e em interações sociais com outras crianças, é possível acessar diversas dimensões humanas essenciais (linguística, intelectual expressiva, emocional, corporal, social e cultural).

O NAP “Natureza” apresenta, de forma sensível, possibilidades para que as ações pedagógicas assegurem experiências significativas no meio natural – seja na areia, no bosque, no parque, entre outros espaços. O documento rompe com a concepção de uma Educação Infantil voltada exclusivamente para a preparação escolar, defendendo uma abordagem que reconheça as crianças como sujeitos ativos, curiosos e participantes, valorizando o brincar, interações sociais e relações com a natureza.

Nesse sentido, é necessário assumirmos uma postura biocêntrica, reconhecendo que a natureza – e não o ser humano – está no centro da vida na terra. A natureza oferece os recursos e condições essenciais para a sobrevivência e para uma educação mais integrada e humanizada (FLORIANÓPOLIS, 2022). Ignorar essa interdependência faz com que seja mantido uma visão limitada, que compromete tanto o meio ambiente quanto os processos educativos voltados à formação de sujeitos mais conscientes e sensíveis. Dessa forma, é necessário que as ações pedagógicas busquem proporcionar uma educação integrada com a natureza.

Em relação ao tempo e ao espaço ofertados às crianças nas instituições de Educação Infantil, é necessário priorizar o tempo de *kairós* (KOHAN, 2004) – tempo desacelerado, que respeita o ritmo de cada criança. O tempo necessário para concluir um pensamento, para se alimentar ou realizar uma atividade cotidiana precisa ser considerado no planejamento

pedagógico, para que a rotina não fique corrida e apertada. Essa escuta do tempo da infância é também uma forma de garantir seus direitos.

As intencionalidades pedagógicas devem estar conectadas com a natureza. É importante propor vivências que envolvam, por exemplo, o ciclo natural dos alimentos, por meio de vivências na horta, observação de uma árvore frutífera – em que fruto em si não ocorre o ano inteiro, mas em momentos do ano específicos. Nesse sentido, os espaços precisam estar preparados para essas experiências das crianças com a natureza, elas precisam frequentar a horta, realizar o manejo e tempo de contemplação.

Refletimos também sobre como o conhecimento matemático surge de experiências naturais e culturais das crianças, em suas brincadeiras e interações espontâneas. No entanto, é necessário cuidar para que esses saberes não sejam didatizados (KUHLMANN, 1999) e também propor os demais conhecimentos, como por exemplo, que incentivem a linguagem, imaginação e colaboração, com foco no protagonismo da criança.

No caso dos bebês, a intencionalidade pedagógica requer ainda mais atenção. É essencial garantir o acesso aos espaços externos da instituição, que usufruam de materiais de qualidade e oportunidades de explorar elementos naturais como areia, terra, barro, água, concha, folhas, flores etc. Os bebês também precisam/devem interagir e conviver com as diferentes crianças e adultos, ampliando suas relações e vivências (BORBA, 2009). Nesse sentido, para além da educadora proporcionar essas experiências, é importante que todos os profissionais da Instituição também garantam essas vivências e permanência dos bebês em todos os espaços da instituição e com materialidades adequadas para suas experiências.

Para que o desemparedamento da infância seja efetivo, é necessário esforço de todos os profissionais da instituição, superando as limitações em relação à organização dos espaços, tempo e à formação continuada (BARROS, 2018; Tiriba, 2010). É preciso proporcionar os meios necessários para as crianças ocuparem os espaços institucionais e tenham contato com as sutilezas ao seu redor e terem oportunidades de observar o balançar das árvores, o canto dos pássaros, com calma, liberdade e tranquilidade.

Como sugestão para futuras pesquisas sobre a relação entre criança e natureza, propõe-se a realização de visitas às Instituições de Educação Infantil, observando os espaços externos, como horta, caixa de areia, áreas arborizadas, entre outros espaços que possibilitam e potencializam as brincadeiras das crianças e o contato com a natureza. Se o espaço possui

árvores frutíferas, onde as crianças possam observar seus ciclos, por exemplo, se na horta possui alimentos dos quais eles possam ajudar a manusear e colher, entre outras vivências e experiências existentes dentro das instituições.

Também é relevante mapear o entorno dos NEIM's, identificando parques, praças e espaços públicos podem ser usados para passeios, piqueniques e brincadeiras ao ar livre, analisando suas condições e acessibilidade. Considerando que é através das interações e brincadeiras que a criança se constitui como indivíduo, onde aprende a se posicionar, defender seus argumentos, aprende a se relacionar com o mundo ao seu redor, devemos considerar que os espaços de lazer públicos, possibilitam igualmente essa relação. Gerando inclusive aproximação entre as crianças e as famílias da comunidade, fazendo com que se sintam pertencentes a cidade onde moram.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. 12. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: 12 de maio de 2025.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. In: STAKE, R. E. *The art of case study research*. London: SAGE Publications, 1995.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, p. 95-103, 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a09.pdf>> Acesso em: 13 de maio de 2025.

BARBOSA de Paula, R., DOS SANTOS Bernardi, L., & DE SOUZA, M. (2021). Kairós e Chronos: sobre os tempos e a cosmologia Kaingang. *Tellus*, 21(45), 87–114.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas – As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2010.

BARROS, Maria Isabel Amando de. Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf Acesso em: 15 de fev. de 2025.

BATISTA, Rosa. *A Rotina No Dia-A-Dia Da Creche: Entre O Proposto E O Vivido*. 1998. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77723/139633.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 de junho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.

BRASIL. LEI Nº 14.826, DE 20 DE MARÇO DE 2024. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças; e altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm. Acesso em: 25 de maio de 2025.

BRITES, Luciana. Brincar é Fundamental: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020. 176 p.

DELLA FLORA, Maristela. O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214614/PEED1431-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 de março de 2025.

DELLA FLORA, Maristela; AGOSTINHO, Kátia. CRIANÇA E-É NATUREZA: brincar no parque da educação infantil.. 1ed. Porto Alegre: Cirkula, 2022.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/600>>. Acesso em: 24 de maio de 2025.

GOULART, Beatriz. O brincar no território urbano. *Diálogos do Brincar*, Instituto Alana, São Paulo, 5 out. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=athwsO7a8-c>. Acesso em: 9 jun. 2025.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (org.). Lugares da Infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgS.). Educação Infantil pós – LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

LIMA, Izenildes Bernardina de. A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores / Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação – Feira de Santana, 2015.

LIMA, Patrícia de Moraes; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andréa Simões. Corpo, infância e educação: algumas palavras e um convite. *Perspectiva*, [S. l.], v. 42, n. 4, p. 1–7, 2024. DOI: 10.5007/2175-795X.2024.e90637. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/90637>. Acesso em: 8 de jun. de 2025.

LOPES, Jader José de Melo; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. São Paulo: educs/FAPESP, 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/8.pdf>. Acesso em: 1 de jun. de 2025.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

NUNES, Renata; VON DENTZ, Volmir. A Educação Ambiental no Currículo e em Projetos Político e Pedagógicos Da Educação Infantil Na Rede Municipal De Florianópolis. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 128-148, 04 set. 2023.

Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/2399>. Acesso em: 15 maio 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 2 junho de 2025.

VILLAS-BOAS, Orlando; VILLAS-BOAS, Cláudio. Xingu: os índios, seus mitos. 4. ed. São Paulo: Zahar, 1976.

Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis [livro eletrônico] / Prefeitura do Município de Florianópolis. -- 2. ed. -- Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2022c. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/15_02_2023_21.44.33.594833b8910013e9eaf96b1715e68346.pdf. Acesso em: 10 de março de 2025.

ROCHA, Eloisa Candal. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil. Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda, 2010. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf. Acesso em: 20 de março de 2025.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para Além do Adultocentrismo: Uma outra formação docente descolonizadora é preciso. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.13p.72-85, jan./abr. 2015.

SOBEL, David. Helping Children Learn to Love the Earth Before We Ask Them to Save It. Lincoln (NE): Dimensions Educational Research Foundation, 2005.

TIRIBA, Lea. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de Educação Infantil. In: DELLA FLORA, Maristela; AGOSTINHO, Kátia Agostinho. CRIANÇA E-É NATUREZA: brincar no parque da educação infantil.. 1ed. Porto Alegre: Cirkula, 2022.

TIRIBA, Lea Vargas; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos e SCHAEFER, Kátia Almeida Bizzo. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. Educ. Rev. [online]. 2023, vol.39, e86018. Epub 14-Nov-2023. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.86018>. Acesso em: 20 de fev. de 2025.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010

TIRIBA, Léa. Prefácio. In: BARROS, Maria Isabel Amando de. Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2018.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza : um estudo em uma escola municipal. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=15793&idi=> Acesso em: 24 maio 2025.

TRIGUEIRO, Maria Nonato; TRIGUEIRO, Ana Nonato; TRIGUEIRO, Francisca Nonato. A importância da etnomatemática para Educação Infantil. In: X ENCONTRO PARAIBANO DA ETNOMATEMÁTICA E V ENCONTRO CAJAZEIRENSE DE MATEMÁTICA. Cajazeiras, 2018.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.