



Desemparedar para pertencer: natureza, infância e educação ambiental na Educação Infantil¹

Bianca Polli Rodrigues²

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - Brasil

<https://orcid.org/0009-0004-4768-032X>

Daiana Camargo³

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1931-5577>

Resumo: Propõe-se refletir sobre a Educação Infantil (EI) na resignificação da relação criança e natureza, destacando a importância de experiências significativas aliadas à Educação Ambiental. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), com a aplicação de questionário com docentes, entrevistas com a equipe gestora e observações. A análise de conteúdo (Bardin, 1977) e a triangulação dos dados (Triviños, 2008) possibilitaram a organização dos achados em categorias. Os dados revelam que, apesar de as professoras reconhecerem a importância do contato com a natureza, porém as práticas ainda ocorrem de forma pontual e pouco intencional, atravessadas por desafios como a limitação de infraestrutura, ausência de formações continuadas e sobrecarga de trabalho. Destaca-se a importância de compreender a Educação Ambiental como parte do cotidiano da EI, promovendo o desemparedamento e fortalecendo os vínculos com a natureza.

Palavras-chave: Criança. Natureza. Educação Ambiental. Educação Infantil.

Desemparedar para pertenecer: naturaleza, infancia y educación ambiental en la Educación Infantil

Resumen: Se propone reflexionar sobre la Educación Infantil (EI) en la resignificación de la relación entre la infancia y la naturaleza, destacando la importancia de experiencias significativas aliadas a la Educación Ambiental. La investigación, de enfoque cualitativo, se realizó en dos Centros Municipales de Educación Infantil (CMEI), mediante la aplicación de cuestionarios a docentes, entrevistas con el equipo gestor y observaciones. El análisis de contenido (Bardin, 1977) y la triangulación de los datos (Triviños, 2008) permitieron la organización de los hallazgos en categorías. Los datos revelan que, a pesar de que las profesoras reconocen la importancia del contacto con la naturaleza, las prácticas aún ocurren de manera puntual y con poca intencionalidad, atravesadas por desafíos como la limitación de infraestructura, la ausencia de formación continua y la sobrecarga de trabajo. Se destaca la importancia de

¹ Recebido em: 15/05/2025. Aprovado em: 16/04/2026.

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. E-mail: biancapollirodrigues@gmail.com

³ Doutora em Ciências de la Educación pela Universidad Nacional de La Plata - AR (2018). Professora no Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: camargo.daiana@hotmail.com

comprender la Educación Ambiental como parte del cotidiano de la EI, promoviendo el desemparedamiento y fortaleciendo los vínculos con la naturaleza.

Palabras-clave: Niñez. Naturaleza. Educación Ambiental. Educación Infantil.

Unwalling to Belong: Nature, Childhood, and Environmental Education in Early Childhood Education

Abstract: This paper proposes a reflection on Early Childhood Education (ECE) in the redefinition of the relationship between children and nature, highlighting the importance of meaningful experiences connected to Environmental Education. The qualitative research was carried out in two Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEI), using questionnaires with teachers, interviews with the management team, and observations. Content analysis (Bardin, 1977) and data triangulation (Triviños, 2008) enabled the organization of findings into categories. The data reveal that, although the teachers recognize the importance of contact with nature, practices still occur in a sporadic and unintentional way, affected by challenges such as limited infrastructure, lack of continuing education, and work overload. It is emphasized that Environmental Education should be understood as part of the everyday life in ECE, promoting unwalling and strengthening children's bonds with nature.

Keywords: Child. Nature. Environmental Education. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A primeira infância constitui uma etapa decisiva do desenvolvimento humano, na qual os contextos social e físico exercem papel central na constituição da personalidade e da identidade da criança. Contudo, nas sociedades contemporâneas, a inserção das crianças em instituições escolares têm ocorrido, em grande medida, em espaços fechados e desvinculados da natureza.

Esse processo tem contribuído para o distanciamento progressivo entre criança e ambiente natural, repercutindo na fragilização de vínculos afetivos e na construção de atitudes de cuidado e pertencimento em relação ao meio ambiente (Tiriba, 2018). Segundo Capra (2006), processos educativos orientados pela alfabetização ecológica possibilitam que as crianças desenvolvam uma compreensão de sua inserção no mundo, reconhecendo-se como parte integrante das inter-relações que constituem a vida. À medida que vivenciam experiências ecológicas em contato com a natureza, constroem um sentido de pertencimento aos lugares que habitam, percebendo-se inseridas em ecossistemas específicos, marcados por dinâmicas sociais e culturais próprias.

Diante desse cenário, este artigo tem como propósito refletir sobre a Educação Infantil (EI) na ressignificação da relação criança e natureza, destacando a importância de experiências significativas aliadas à Educação Ambiental. Parte-se da compreensão de que uma educação orientada para a sustentabilidade se configura como uma pedagogia fundamentada nos princípios da ecologia, sustentada ao respeito pela

natureza viva e desenvolvida por meio de abordagens interdisciplinares que valorizem a experiência e a participação (Capra, 2006).

Realizamos o estudo por meio da abordagem metodológica qualitativa, em uma pesquisa de campo em dois Centros Municipais de EI (CMEI), aliada a observações. Além disso, aplicamos questionário com professoras e conduzimos entrevistas com a equipe gestora. Mediante a análise de conteúdo, realizamos a redução dos dados e organização em categorias (Bardin, 1977), bem como a triangulação dos dados (Triviños, 2008).

Buscamos nesta discussão refletir e rever as práticas no ambiente educacional, considerando a Educação Ambiental uma ferramenta indispensável para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade, especialmente quando inserida desde os primeiros anos da vida escolar (Silva; Higuchi, 2017).

A CRIANÇA E A NATUREZA

Vislumbrar a construção de vínculos afetivos com o meio natural, nos quais a criança possa sentir, compreender e experienciar essa interação, reconhecendo-se no gesto do cuidado, constitui a perspectiva assumida neste artigo. Ao nos dedicarmos à análise das interações entre infância e ambiente, afirmamos a potência tanto dos sujeitos quanto dos espaços, defendendo a vivência com a natureza e seus elementos como dimensão constitutiva da infância, com repercussões no bem-estar das crianças e na formação de valores orientados à responsabilidade e à proteção do meio ambiente.

Nessa perspectiva, compreender a EI como um espaço de construção de sentidos e vínculos com o mundo natural implica reconhecer o papel formativo das experiências ecológicas desde a infância. Como afirma Capra, “a educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza [...]” (Capra, 2006, p. 15). Tais vínculos ultrapassam a dimensão individual, pois tendem a repercutir diretamente na formação de cidadãos comprometidos com práticas responsáveis e com a sustentabilidade. Nesse horizonte, a aproximação entre criança e natureza contribui para o enfrentamento da lacuna historicamente construída entre as ações humanas e os sistemas naturais ecologicamente sustentáveis.

Dialogando com essa abordagem, Zanon (2018) afirma que, ao vivenciar o ambiente natural, proporciona-se a sensação de conexão, pois a natureza é fonte de

vivacidade e energia, contribuindo para aspectos físicos, mentais e emocionais, refletindo na qualidade de vida. Sob esse prisma, vivências com a natureza são fundamentais, permitindo à criança descobrir e desenvolver habilidades importantes que contribuem para a coordenação psicomotora e o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Esse vínculo com o meio ambiente também promove ganhos socioemocionais, estimulando a empatia e o cuidado, além de fortalecer a percepção da interdependência entre seres humanos e natureza.

Segundo Louv (2016), a ausência de experiências na natureza pode ocasionar a percepção vinculada ao medo e à catástrofe, em vez do encantamento, por parte da criança, levando à desconexão profunda com o ambiente natural e consequências significativas para a infância. Silva e Higuchi (2017) afirmam que a sensibilização para a preservação da natureza ocorre de forma mais significativa quando o sujeito estabelece uma relação direta e vivencial com o ambiente natural.

Nesse sentido, o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado evidencia a relação entre a preservação ambiental e a qualidade de vida da criança, que sofre de forma mais intensa os impactos da degradação ambiental, cujas consequências se acumulam ao longo da vida.

Dentre essas consequências, destacamos o transtorno do *déficit* de natureza, que “[...] descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais” (Louv, 2016, p. 58). Portanto, fundamenta-se a ideia de que:

O Meio Ambiente é um dos requisitos indispensáveis no currículo escolar por se tratar de uma questão cada vez mais frequente na vida dos cidadãos; de modo que surge a importância de se abordar esta temática no contexto sala de aula com vistas a proporcionar uma maior reflexão das inter-relações do homem com a natureza, de suas ações diretas e indiretas e das consequências retratadas na qualidade de vida ambiental, individual e coletiva de todos os seres (Corrêa; Albuquerque, 2024, p. 1).

Além disso, o contato com a natureza, muitas vezes é perpassado por múltiplos atravessamentos, como a distribuição desigual de áreas verdes de qualidade nos ambientes urbanos e restrições baseadas em concepções higienistas. Tiriba (2018, p. 146) destaca que “[...] distintas crenças e valores mantêm as crianças distanciadas da natureza, essencialmente a “cultura da limpeza” que relaciona os elementos do mundo natural à sujeira”.

Dessa maneira, ao considerar a intersecção entre os direitos da criança e o meio ambiente, evidencia-se o papel da instituição educativa e do fazer docente como dimensões centrais na promoção de interações significativas com a natureza. Fomentar subsídios formativos que sustentem processos construtivos de ensino e aprendizagem possibilita integrar o ambiente natural ao cotidiano da Educação Infantil por meio da formação de professores atuantes nessa etapa, reafirmando que a “[...] formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo” (Imbernón, 2009, p.46).

Nessa direção, as contribuições de Capra (2006) permitem compreender que o fazer docente e o papel das instituições escolares não se constituem de forma isolada, mas estão inseridos em sistemas interdependentes que envolvem a escola, as redes educacionais, os contextos sociais e políticos e os próprios ecossistemas. A partir de uma perspectiva sistêmica, o autor destaca que a construção de sociedades sustentáveis demanda aprendizagens orientadas pelos princípios da natureza, nas quais cada nível do sistema apresenta propriedades próprias, inexistentes nos níveis inferiores. Tal compreensão desloca a responsabilidade pela sustentabilidade de ações individuais e fragmentadas para um agir coletivo e comunitário, no qual a educação assume papel estratégico.

Sob esse prisma, práticas inspiradas nos ecossistemas naturais, especialmente aquelas orientadas pela alfabetização ecológica, pressupõem cooperação, interdependência e adaptação mútua entre sujeitos e ambiente. Essa abordagem contribui para superar a lógica instrumental frequentemente presente nas instituições escolares, compreendendo a relação com a natureza como uma experiência integrada, ética e formativa, que envolve professores, crianças, comunidade e território.

É nesse horizonte coletivo que se reconhece a necessidade de complementar as experiências vividas no contexto familiar, atribuindo às instituições educacionais um papel fundamental na promoção do contato com a natureza e do aprendizado experiencial. Práticas brincantes em ambientes naturais, quando sustentadas por processos formativos de qualidade, possibilitam a construção de um brincar complexo, atravessado pelos princípios da alfabetização ecológica e por uma pedagogia comprometida com a sustentabilidade da vida, ampliando as possibilidades de formação

de crianças e professores sensíveis às interdependências que constituem o mundo natural.

Assim, segundo Anastácio e Mendonça (2020), é fundamental criar espaços, tanto escolares quanto públicos, que favoreçam o bem-estar infantil, incentivem o brincar, promovam o contato direto com a natureza e estimulem a criatividade: “[...] não há dúvidas: a qualidade ambiental em sentido amplo é um dos principais fatores que determinam a qualidade do desenvolvimento de crianças nos primeiros anos de vida” (p. 13).

Frente a essa realidade, torna-se necessário elucidar o conceito de emparedamento da infância, formulado por Tiriba (2018), que evidencia um fenômeno multifacetado da contemporaneidade. Trata-se de um processo histórico e gradual que tem restringido o brincar ao ar livre e o contato das crianças com a natureza, sobretudo em função da crescente institucionalização da infância, da urbanização e da organização dos espaços educativos predominantemente fechados.

Em contraposição a esse cenário, emerge a noção de desemparedamento da infância, que expressa um movimento político, pedagógico e ético de resistência ao afastamento entre criança e natureza. Abordar o desemparedamento implica reconhecer a relação com o ambiente como um direito fundamental da primeira infância, com repercussões diretas no desenvolvimento integral da criança e na construção de espaços educativos mais acolhedores, vivos e ambientalmente comprometidos. Nessa perspectiva,

[...] incluir os espaços ao ar livre a partir da concepção de aprender com a — e na — natureza promoverá a realização efetiva de uma proposta de educação integral, contemplando o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas e propiciando a formação de territórios educativos dentro e fora das escolas. (Anastácio; Mendonça, 2020, p. 13–14).

Com esse enfoque, as estratégias de ensino deixam de ser compreendidas como procedimentos isolados e passam a ser reconhecidas como dimensões constitutivas dos saberes da docência, especialmente no âmbito da formação de professores. Como alternativa aos modelos exógenos e fragmentados, Imbernón (2022) propõe uma formação centrada no contexto educativo, na qual o coletivo docente se configura como espaço privilegiado de aprendizagem profissional, sustentado por processos colaborativos, dialógicos e ancorados nas problemáticas emergentes da prática. Nessa perspectiva, a prática docente assume o papel de ponto de partida da reflexão,

convidando o professor a formular problemas, investigar e construir soluções situadas em seu próprio contexto de atuação.

Ao defender uma formação situada, experiencial e enraizada na realidade concreta das instituições educativas, Imbernón (2022) aproxima-se da perspectiva sistêmica proposta por Capra (2006), segundo a qual os processos educativos devem favorecer o sentimento de pertencimento a uma mesma comunidade biótica, reconhecendo as interdependências que constituem a vida. Para Capra, uma educação orientada para a sustentabilidade demanda não apenas a sistematização de conceitos científicos, mas a construção de uma pedagogia consistente e aplicável desde a Educação Infantil, capaz de mobilizar professores, crianças e comunidades em torno de experiências significativas e emblemáticas, que fortaleçam o envolvimento dos atores locais e a consciência de interdependência entre sujeitos, sociedade e natureza.

Nesse sentido, a formação docente em contexto configura-se como elemento central para a promoção do desemparedamento da infância e para o fortalecimento da Educação Ambiental, na medida em que possibilita aos professores compreenderem-se como parte de um sistema vivo, coletivo e relacional. Trata-se de um processo formativo que ultrapassa a lógica da atualização técnica e se afirma como experiência política, ética e transformadora, comprometida com a construção de práticas pedagógicas ao território, à comunidade e à sustentabilidade da vida.

O BRINCAR NA NATUREZA

Ao pensarmos o brincar na natureza, temos historicamente a contribuição de diferentes movimentos, teóricos e grupos que defendem o acesso e o contato da criança com a natureza. Segundo Lopes (2021, p. 148), “[...] a atividade brincante, como se percebe, tem grande impacto nas transformações humanas e na totalidade do existir, em se relacionar consigo mesmo e com o mundo”.

Observa-se que os modos de brincar passaram e têm passado por muitas mudanças ao longo dos anos. A inversão ao passado destaca a importância de reconhecer e abordar essa mudança cultural e seu impacto no bem-estar das crianças e na saúde ambiental. Frente a essa realidade, é essencial proporcionar práticas brincantes como forma de resgate e valorização do imaginário, da criatividade e da autonomia, indo além do uso de brinquedos estruturados e possibilitando conexão com os elementos naturais.

Nesse sentido, Tiriba (2018) destaca que o brincar na natureza é concebido como um brincar complexo e exploratório, que possibilita a construção de repertório de riscos. Porém, dentre os princípios da estrutura do trabalho na EI, aponta que o contato com a natureza não é assumido como norteador do trabalho docente. Assim, ao buscar compreender como essa temática se expressa no campo normativo, destacamos dois documentos orientadores sobre a Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece que a EI tem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, organizando as práticas pedagógicas a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiências. No documento, o contato com a natureza não aparece como um eixo específico ou como um direito nomeado de forma autônoma, mas é mencionado de maneira transversal, especialmente por meio de expressões como elementos da natureza, fenômenos naturais e meio ambiente.

Esses termos se concentram, sobretudo, no direito de aprendizagem de explorar, que orienta a oferta de experiências nas quais as crianças possam interagir com objetos, materiais e elementos naturais, tanto na escola quanto fora dela, bem como no campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que propõe a observação, a investigação e o cuidado com fenômenos do mundo físico e natural. Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece a importância das relações das crianças com o ambiente natural, ainda que o faça de maneira articulada às experiências investigativas, corporais e cognitivas, mediadas pela intencionalidade pedagógica.

Na mesma direção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) aborda a relação da criança com a natureza de modo articulado ao brincar, especialmente no âmbito do eixo “Natureza e Sociedade”, inserido na área de Conhecimento de Mundo. Nesse documento, a natureza aparece associada à observação, à exploração do ambiente e à vivência de experiências sensoriais, sendo compreendida como espaço de interação e aprendizagem. Entre os objetivos gerais da Educação Infantil, destaca-se o incentivo para que a criança observe e explore o ambiente com curiosidade.

Ao aproximar esses enunciados normativos das discussões teóricas sobre o brincar, observa-se que tais diretrizes reforçam a relevância de criar possibilidades de contato com a natureza na atividade brincante. Entretanto, Tiriba (2018) expõe que o documento publicado pelo MEC em 1998, ao tratar da natureza ou do meio ambiente,

valoriza a observação, apresentando a natureza como fenômeno a ser observado, objeto de conhecimento ou recurso pedagógico para que as crianças descubram seu valor.

Ao analisar os documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, observa-se que tanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) quanto a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhecem o brincar como direito da criança e como dimensão central do trabalho pedagógico. Em ambos, o contato com a natureza aparece associado à exploração do ambiente, à observação de fenômenos naturais e à vivência em espaços externos, sendo compreendido como possibilidade formativa relevante para o desenvolvimento infantil.

No entanto, essa relação é majoritariamente apresentada de forma instrumental, vinculada à intencionalidade pedagógica do adulto e aos objetivos de aprendizagem, situando a natureza como objeto de conhecimento, recurso pedagógico ou contexto para experiências investigativas. Conforme problematiza Tiriba (2018), tal abordagem revela limites ao não assumir a natureza como dimensão intrínseca e constitutiva da infância, o que mantém práticas frequentemente pontuais e não estruturantes no cotidiano educativo.

À luz da alfabetização ecológica e do pensamento sistêmico, conforme proposto por Capra (2006), esse enquadramento evidencia a necessidade de tensionar os documentos normativos, apontando para a construção de uma pedagogia que ultrapasse ações episódicas e reconheça o pertencimento, a interdependência e a vida em comunidade como princípios centrais da educação infantil, especialmente no que se refere ao brincar na natureza.

Nesse horizonte, Barros (2018) salienta que os profissionais da educação devem compreender que o ambiente externo é essencial para o crescimento saudável da criança, abrangendo possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações, além da criação e imaginação. Complementa que “[...] cada escola pode adaptar, organizar e usar seu espaço de acordo com seu terreno, recursos financeiros e, principalmente, de acordo com sua trajetória pedagógica” (p. 64).

Considerando tais aspectos, ao pensarmos na formação continuada para enriquecer a infância e promover uma conexão com o mundo natural, surge a necessidade de atentar-se à forma como as crianças da atualidade vivenciam a infância, buscando estratégias para mediar esses fatores e integrar a natureza. Nessa perspectiva, a formação docente torna-se decisiva para que o brincar na natureza deixe de ser uma

prática pontual e se converta em princípio incorporado ao cotidiano institucional, em diálogo com o território, com a comunidade e com a intencionalidade pedagógica. Portanto, conforme Imbernón:

Tudo isso implica considerar o professor como um ente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (2022, p.22).

Desse modo, integrar o brincar na natureza à Educação Infantil implica articular documentos normativos, fundamentos teóricos e condições institucionais concretas, de modo que o contato com o mundo natural seja assumido como dimensão formativa contínua. Tal compromisso demanda processos formativos em contexto, capazes de sustentar escolhas pedagógicas coerentes com a infância e com a Educação Ambiental.

CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A abordagem metodológica adotada neste trabalho caracteriza-se como qualitativa, conforme Gil (2008), por meio do método de pesquisa de campo. O estudo foi realizado em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

As instituições foram nomeadas com títulos fictícios: o CMEI, localizado no centro, foi denominado Araucária e o do residencial, Pinhão. A escolha remete à cultura local, em que o pinhão, muito consumido na região, é a semente da Araucária — árvore nativa do Sul do Brasil e presente no município.

Nos primeiros passos, foram realizadas as ações necessárias junto à rede municipal de ensino, assegurando a conformidade e o alinhamento das propostas. Aplicamos um questionário às docentes de ambas as instituições, incluindo professoras titulares e corregentes⁴, com auxílio do *Google Forms*, compreendendo que a ferramenta possibilita alcançar grande número de pessoas, mesmo em áreas geográficas extensas (Gil, 2008).

Participaram da pesquisa 47 docentes, todas mulheres, das quais 21 responderam ao questionário. As respondentes foram identificadas por números de 1 a 21, conforme a ordem de recebimento.

⁴ Docentes que atuam em regime de regência temporária, assumindo a turma durante os períodos de hora-atividade das professoras titulares, sendo responsáveis pelo desenvolvimento de atividades específicas, como artes, educação física e outras propostas pedagógicas.

Realizamos, também, duas entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora de ambas as instituições, com base em Lakatos e Marconi (2003). As entrevistadas foram nomeadas como professoras A, B e C — uma do CMEI central e duas do residencial —, seguindo a ordem de realização. As observações ocorreram em diferentes dias e turnos (matutino e vespertino).

Os dados foram organizados por meio da categorização, conforme Bardin (1977, p. 117), “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos. Em seguida, aplicou-se a triangulação dos dados, que consiste em “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (Triviños, 2008, p. 69), integrando métodos, fontes e instrumentos.

AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EI

Ao analisar os dados sobre o tempo de profissão, as professoras foram agrupadas em intervalos de cinco anos. No grupo 1 (1 a 5 anos), destacam-se quatro professoras; no grupo 2 (6 a 10 anos), cinco profissionais; o grupo 3 (11 a 15 anos) é composto por uma professora; o grupo 4 (16 a 20 anos), por seis; no grupo 5 (21 a 25 anos), duas professoras; e no grupo 6 (26 a 30 anos), três participantes.

Predominam professoras com 16 a 20 anos de profissão (28,6%) e com 6 a 10 anos (23,8%). O grupo 3 representa a menor porcentagem (5%), enquanto os grupos 1 e 6 se aproximam, entre 14% e 19%. O grupo 5 abrange cerca de 9,5% das docentes das instituições pesquisadas.

Quanto à titulação, todas possuem graduação em licenciatura em pedagogia, sendo que apenas quatro relataram pós-graduação — em gestão escolar ou alfabetização —, representando aproximadamente 19% das participantes com especialização. Esse dado evidencia a relevância da formação continuada como dimensão central do desenvolvimento profissional docente, especialmente em contextos nos quais a formação inicial não é complementada por percursos formais de pós-graduação.

Conforme aponta Imbernón (2022), a formação continuada deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo e permanente de desenvolvimento profissional, no qual as professoras reinterpretam suas trajetórias, crenças e práticas à luz das demandas do contexto em que atuam. Trata-se de um

processo complexo e multifacetado, atravessado por fatores pessoais, institucionais e socioculturais, que reconhece a docência como prática situada, ética e transformadora.

Nessa perspectiva, a formação continuada assume papel estratégico ao possibilitar espaços de reflexão, ressignificação e aprimoramento do trabalho pedagógico, configurando-se, muitas vezes, como a principal via de aprofundamento teórico e de reinvenção da prática docente ao longo da carreira.

O tempo de atuação e a formação das docentes podem indicar aspectos relevantes sobre a temporalidade e os contextos formativos. Questionamos: Qual grupo de professoras, considerando uma formação que acompanha as modificações da pedagogia ao longo dos anos, possui repertório de práticas e conhecimentos que valorizam o brincar na natureza?

Cerca de 57% das professoras atuam em período integral e as demais cumprem jornada de 20 horas semanais. As respondentes atuam em turmas de creche II e III, pré I e II e como corregentes. As docentes da pré-escola representaram cerca de 47% da adesão ao questionário. Entretanto, não houve participação de professoras da creche I, o que é alarmante, considerando a importância da faixa etária de 0 a 1 ano.

A ausência pode estar relacionada à dificuldade de autorreconhecimento como professora, possivelmente influenciada por uma visão estereotipada da figura da “tia”, por atuarem com bebês, evidenciando aspectos vinculados a uma concepção pautada no cuidar — historicamente associada à EI.

AS PROFESSORAS, SEUS CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Nessa categoria buscamos estabelecer possíveis relações ou contradições no que se refere ao brincar e o brincar na natureza. Inicialmente, nas respostas das professoras quanto à definição do brincar, destacam-se termos relacionados à psicologia, como “desenvolvimento” e “habilidades”: “Brincar é algo essencial para o desenvolvimento da criança. (Questionário – professora 14)”.

O brincar é definido como uma atividade lúdica que envolve entretenimento, interação social e expressão criativa. Durante esse processo, a criança explora sua imaginação e fantasia, liberando-se para experiências que promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Questionário – professora 7).

Consideramos que as professoras reforçam a necessidade do brincar na infância para o desenvolvimento da criança em suas funções motoras, cognitivas e sociais, numa perspectiva que dialoga com pressupostos da psicologia do desenvolvimento.

Nesse contexto, as abordagens apresentadas caracterizam-se como um marco histórico, presente na maior parte dos documentos e referenciais de EI, especialmente nos RCNEIs (Brasil, 1998), o que pode justificar a predominância desses termos nas respostas. Como discute Silva (2007, p. 1), “[...] RCNEI revelou marcas fortes de teóricos como Piaget e Vygotsky, corroborando com a ideia de Bakhtin de que não existem enunciados neutros”.

A concepção em relação ao brincar também aparece nas entrevistas realizadas com as equipes gestoras, sendo visto como essencial e com “peso pedagógico” (Entrevista – professoras B – CMEI Pinhão) e como “[...] o eixo principal das nossas atividades” (Entrevista – professoras A – CMEI Araucária). Esse enfoque também está presente na formação docente fornecida pelo município, segundo as entrevistadas, voltada ao brincar.

Entretanto, nas observações realizadas, o brincar esteve atrelado apenas aos momentos livres, apresentando evidências de um “*laissez faire*”, dado que os períodos destinados a uso do espaço externo pelas crianças mostrou-se predominante. Deste modo, elucida-se uma contradição, posto que as respostas do questionário evidenciam a perspectiva de desenvolvimento integral da criança. Entretanto, ao pensar nas contribuições à luz da psicologia do desenvolvimento, deve-se levar em conta o brincar como uma prática intencional e estruturante do processo educativo.

Quanto à compreensão do brincar em contato com a natureza apresentada pelas professoras, nos deparamos com a ênfase em respostas que afirmam a importância e, simultaneamente, considerações sobre a interação das crianças com o mundo por meio das práticas brincantes na natureza. O que é possível constatar a seguir: “Muito importante, pois a natureza oferece a crianças tranquilidade, sistemas autoimunes (Questionário – Professora 1).”

De extrema importância, o meu ponto de vista, acho primordial a criança poder brincar com os elementos da natureza (terra, areia, folhas, gravetos etc.) e espaços que ofereçam essas possibilidades, como árvores; somente a acrescentar além de brincar explorar elementos da natureza (Questionário – Professora 21).

Nessa perspectiva, na entrevista realizada no CMEI Araucária com a professoras A, em relação ao brincar em contato com a natureza, a entrevistada afirmou que permanece restrita apenas ao parque de areia. Segundo ela, as professoras são

organizadas em uma escala para uso do espaço. Já na entrevista realizada no CMEI Pinhão, a professoras B afirmou que:

Nossa escola tem um bom espaço aberto, não temos dificuldades em relação à falta de espaço, nosso espaço é suficiente, temos quatro espaços de parquinhos, só nos dias de chuva que dificulta a saída, aí as crianças ficam mais nas salas (Entrevista – professoras B - CMEI Pinhão).

Dessa forma, evidenciamos a necessidade de aprimorar as ideias em relação aos conceitos criança e natureza, visto que os discursos não se aplicam na prática, desenvolvendo o movimento de “[...] olhar para a organização de espaços e tempos cotidianos e se questionar sobre as relações de aproximação com a natureza [...]” (Horn; Barbosa, 2022, p. 81).

Horn e Barbosa (2022) apontam um estudo com base em alternativas que podem ser desenvolvidas em dias de chuva, como a organização de capas, galochas e guarda-chuvas à disposição das crianças, bem como, acima de tudo, profissionais dispostos a compartilhar essas vivências. Essas alternativas seriam um dos caminhos para superar a naturalização do hábito construído historicamente sobre o acesso ao espaço externo quando em dias chuvosos e, ainda, o controle contra a “sujeira”.

Além do mais, as professoras expuseram a concepção de interação com o mundo, em que “[...] o brincar na natureza fortalece a autoconfiança da criança e desperta seus sentidos, sua consciência do mundo e de tudo que o move, visível e invisível” (Louv, 2016, p. 202), e que se relaciona com suas considerações: “A criança em contato com a natureza experimenta diferentes texturas, como areia, grama, sente cheiros das flores, tem contato com diversos seres como as formigas, abelhas, minhoca entre outros (Questionário – Professora 10)”.

O brincar em contato com a natureza revela que a criança, ao interagir com elementos naturais, expressa sua inclinação para construir, criar, montar e realizar, explorando diversas linguagens e aprimorando habilidades motoras progressivamente complexas. Tal prática estimula a imaginação e consolida sua conexão com o ambiente (Questionário – Professora 7).

Podemos inferir que em muitas das falas surgem conceitos que trazem a idealização do contato com a natureza: “[...] seria ótimo esse contato com a natureza, onde juntamos duas coisas importantes que é o brincar com a exploração da natureza e os sentidos” (Questionário – professoras 8); “Acredito que deveria ser obrigatório ainda mais na educação infantil” (Questionário – professoras 5).

Desse modo, promover e validar esse amor pela natureza, intrínseco às crianças, significa permitir e promover o acesso aos elementos da natureza, seja por meio da intencionalidade, planejar tempo e espaços, ou de simplesmente iniciar nas pequenas coisas como “permitir” tirar os sapatos, posto que “[...] quando negamos a natureza às crianças, estamos negando a elas a beleza” (Louv, 2016, p.203).

As concepções relacionadas ao desenvolvimento infantil também estavam presentes nas respostas em relação ao brincar na natureza, em que as professoras afirmam que “[...] é ótimo, onde as crianças podem aprimorar suas vivências, explorar o espaço, desenvolvendo a função motora e o cognitivo” (Questionário – Professora 19); “O contato com a natureza desperta estímulos na criança, onde possibilita recriar, imaginar, sentir, sonhar, entre outros” (Questionário – Professora 3). Como também:

Maravilhoso, atualmente as crianças estão muito presas às tecnologias, claro que tudo tem seu lado positivo, mais em contato com a natureza, além do seu desenvolvimento quanto à coordenação motora, pois não ficam sentados em frente uma tela o tempo todo, ser bem melhor, muitas vezes esse é o único momento que terão contato com a natureza, o que a meu ver torna o brincar mais gostoso, prazeroso e significativo (Questionário – Professora 15).

Os primeiros anos de vida caracterizam-se como a fase mais importante para o desenvolvimento infantil. Assim, crianças que vivenciam uma infância com a possibilidade de brincar em contato com a natureza apresentam diferenças significativas na coordenação motora e capacidade de concentração, comparado a uma infância privada dessas vivências.

Segundo Louv (2016), o contato com a natureza, por meio do fazer brincante, pode estimular a criatividade de diferentes formas. Considerando essa abordagem, a criatividade foi destacada em algumas respostas das professoras, segundo elas: “A natureza é elemento fundamental das brincadeiras, é o espaço para que a criatividade seja liberada como pássaros dos galhos das árvores” (Questionário – Professora 12); “Em contato com a natureza, o brincar torna-se ainda mais criativo, pois desperta na criança a imaginação ao dar novos significados aos elementos que encontra” (Questionário – Professora 13).

Embora as crianças possam, ocasionalmente, ter acesso aos espaços externos que possuem áreas verdes, isso não implica necessariamente o reconhecimento da importância da natureza na infância, mediante que em muitos momentos contradições evidenciam-se. Ademais, a falta de estudos e reflexões conjuntas sobre o tema e a adoção de práticas desprovidas de embasamento teórico contribuem para essa lacuna.

Assim, a Educação Ambiental deve ser vivida a partir da construção de vínculos afetivos com a natureza. As crianças precisam sentir, viver e se identificar com o ambiente natural para que desenvolvam o desejo genuíno de cuidar dele (Silva; Higuchi, 2017).

É notável que a presença da natureza e suas interações com a infância deveriam ser reconhecidas e incorporadas como parte essencial da EI. Entretanto, o que se observa é uma tendência crescente em direção à priorização de práticas alojadas em mesas e no papel, em relação aos momentos exploratórios, na qual a falta de tempo e acúmulo de demandas é evidenciada pelas professoras:

Não damos conta de desenvolver, porque tem o livro didático para o pré, tem que cumprir o que a secretaria de educação manda, temos que entregar as crianças para o ensino fundamental com nível alfabético, virou muita burocracia e pouco tempo para planejamento (Entrevista – professoras C).

Essa abordagem acaba negligenciando a importância da organização do ambiente e da liberdade de brincar de forma espontânea, limitando as oportunidades de crescimento e aprendizado da criança. Compreendemos, então, que as professoras reconhecem, em seus discursos, a importância do contato com a natureza. No entanto, ainda persiste a crença de priorização da sala de referência e práticas que desconsideram a natureza.

EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Algumas professoras destacam suas experiências no brincar na natureza e seus elementos. Desse modo, o ambiente externo é indispensável para o crescimento saudável da criança, ao abranger possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações, o que é possível constatar nas respostas a seguir: “Quando criança me lembro das brincadeiras de casinha, onde explorava a terra, as plantas e todo cantinho do jardim da minha avó (Questionário – Professora 12)”. “Brincar de casinha com verduras, como couve, tiradas direto da horta, subir em árvores, jogar bola no gramado, claro com muitos amigos, vizinhos (Questionário – Professora 14)”.

O brincar em contato com materialidade são essenciais para os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, devido que propicia o aprendizado prazeroso, estímulos de sentidos, bem-estar físico e emocional; em vivências e descobertas dinâmicas, com as possibilidades de construir novas perspectivas sobre o mundo, ampliar movimentos e exercitar a imaginação (Tiriba, 2018).

De acordo com as professoras, no que diz respeito às suas experiências mais marcantes em relação à natureza e à infância, o contato direto esteve presente, predominantemente. Muitas descreveram detalhadamente suas vivências dentro de contextos e memórias afetivas, como podemos observar: “Lembro de quando criança brincava de subir nas árvores, fazer comidinha com as plantas/ terra, brincar de esconde esconde, banho de cachoeira, no rio, andar a cavalo, andar na mata e no campo (Questionário – Professora 20)”. “Na minha infância as brincadeiras geralmente eram feitas na natureza, ao ar livre, com elementos da natureza, como pular corda em meio ao gramado, brincar de amarelinha com pedrinhas que estavam no chão, entre outras (Questionário – Professora 4)”.

Esses relatos revelam as vivências da criança interior que habita em cada professora. Nesse sentido, acolher essas experiências e externalizadas, com o intuito de revivê-las na prática docente com as crianças, é um movimento rico e essencial, dado que “[...] integrar-se à natureza, deixando que ela seja mestra na construção coletiva de novos saberes gera experiências significativas que podem transformar a visão de mundo, para então transformar as nossas ações no mundo” (Zanon, 2018, p. 33).

Tendo em vista as observações, na experiência com a natureza, podemos inferir que esse movimento se encontra ainda adormecido, uma vez que as práticas observadas nos espaços externos estão ligadas a brinquedos estruturados e práticas de improvisação.

Durante a entrevista realizada no CMEI Araucária, destacamos que:

[...] o contato com a natureza sempre é algo marcante tanto para o professor quanto para o aluno, já fiz muitos passeios com os alunos que foi marcante. Um deles foi quando fomos ao parque, onde fizemos um piquenique com muitas brincadeiras. Foi uma tarde bem gostosa (Entrevista – professoras A).

Dessa forma, com o intuito de expandir as vivências, devido a escassez de espaço, as professoras realizaram saídas de campo esporádicas para pontos turísticos da cidade, como ao parque e áreas de colônias de imigrantes, que de fato possuem áreas verdes, práticas relevantes na medida em que:

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida (Barros, 2018, p. 21–22).

Embora a instituição se proponha a determinadas práticas, há indícios de que a execução pode ser aprimorada. Observa-se que o contato com a natureza ocorre de forma pontual e pouco intencional, o que limita a vivência mais ampla e profunda da relação entre a criança e o ambiente natural. Essa abordagem fragmentada não contempla a totalidade e a complexidade envolvidas no processo de conexão significativa entre infância e natureza.

Além do mais, o contato com a natureza deve-se fazer constante, seja na rotina da EI, por meio da organização do espaço e disponibilização de materiais, seja no uso estratégico dos espaços externos, mesmo que pequenos. Quando existe uma intencionalidade clara, experiências valorosas se fazem presentes.

A Educação Ambiental assume caráter crítico e reflexivo, voltada à construção de uma consciência cidadã e ecológica, que compreenda as inter-relações entre ações humanas e qualidade de vida — individual e coletiva (Corrêa; Albuquerque, 2024).

Notamos uma lacuna entre as concepções e as experiências declaradas e a prática cotidiana, na medida que não fica clara a compressão que as vivências perpassadas por relações vitais com a natureza são fundamentais para o movimento de descoberta e aprendizado, levando em conta as experiências relatadas pelas professoras.

Diante das respostas obtidas, quanto à formação profissional, as professoras salientam que: “A abordagem acontece a todo momento, onde recebemos os projetos, e sempre aparecem a importância de realizar atividades entre a criança e a natureza (Questionário – Professora 11)”.

Avaliando minha formação profissional, observei que as questões relacionadas à criança e à natureza foram abordadas de maneira acessível e compreensível. Além disso, o tema foi considerado excelente, proporcionando uma análise aprofundada e enriquecedora sobre o assunto (Questionário – Professora 7).

Contraditoriamente, algumas professoras relatam que em sua formação o assunto foi abordado superficialmente ou até mesmo inexistente. Essa defasagem de formação justifica muitas das situações observadas, uma vez que para contribuir na conexão com a natureza como parte integrante do cotidiano é necessária uma base de conhecimentos norteadores que signifique as práticas desenvolvidas: “Durante os cursos, pouco foi falado da importância do brincar em contato com a natureza (Questionário – Professora 21)”. “Não me recordo de ter essa abordagem na minha formação profissional (Questionário – Professora 6)”.

Em ambas as entrevistas realizadas, as professoras afirmaram que a rede municipal de ensino promove formações e projetos periodicamente, porém não envolvem considerações sobre a natureza e a infância, sendo apenas projetos relacionados ao brincar, ler e escrever, como também questões relacionadas à alimentação, declarando ainda que:

[...] as formações continuadas relacionadas à natureza foram poucas e ainda são, sinto falta dessa abordagem nas formações do dia a dia. Nos anos de 2022 e 2023 foi bastante enfatizada a questão do brincar, mas relacionada à alimentação e não tanto à natureza em si (Entrevista – professoras B).

Nesse sentido, aproximar as práticas com a natureza torna-se desafiador, pois muitos conhecimentos estão ocultos e estagnados, não chegando ao acesso das professoras pelo viés que possuem contato frequente. Para a superação do emparedamento infantil, é necessário refletir sobre a relação entre a escola e o mundo ao seu redor, reconhecendo a importância dos espaços externos para a criança.

Frente a essa realidade, Horn e Barbosa (2022) afirmam que a realização de projetos e atividades lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, são essenciais para que a criança se identifique como integrante da natureza, bem como, a necessidade do desemparedamento docente, como elucidam os escritos de Tiriba (2018). Assim, a formação continuada pode ser o caminho para o desenvolvimento de subsídios para práticas pautadas na natureza, pois contribui:

[...] na construção dos saberes da docência das professoras, favorecendo a reflexão crítica sobre sua prática e permitindo que percebam a necessidade de mudanças em seu fazer pedagógico que requerem novas formas de se relacionar com as crianças e com o próprio conhecimento acerca da profissão (Brandt; Magalhães; Silva, 2021, p. 224).

A realidade presente em muitas instituições é um reflexo preocupante da desconexão com a natureza e as práticas brincantes nela, já que na estrutura do trabalho na EI o contato com a natureza não é assumido como princípio de trabalho norteador e objeto de estudo.

Reforçamos aqui a importância do docente em reinventar-se criticamente em sua visão de mundo e a vontade de desemparedar, visto que os espaços presentes na instituição de ensino também são o mundo das professoras, sendo necessário primeiro desemparedar as mesmas:

Assim como o desemparedamento das crianças é essencial, o desemparedamento dos educadores em formação é uma necessidade e uma consequência. As atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação. Afinal, se o lugar

de aprender e viver é o lado de fora, isso também se aplica às formações de professores, que podem ser realizadas num piquenique, nos espaços da escola ou em parques da cidade (Barros, 2018, p. 47).

Com base nisso, elucida-se o papel da instituição e do fazer docente como caminhos de interações da criança com a natureza. Desse modo, fomentar subsídios formativos que abrangem um processo construtivo possibilita formas de integrar a natureza no cotidiano, por meio da formação continuada de professores atuantes na EI. Visto que: “A formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo” (Imbernón, 2022, p.58).

Justificamos a necessidade de uma EI e do papel do professor em incluir a natureza nessa fase em que a criança colhe as primeiras sensações e impressões de mundo, que serão elementos formadores para sua vida, superando a instrumentalização presente na relação da criança e natureza nas instituições de EI, com foco apenas nos ambientes cobertos por cimento e parques de plástico, resignificando esses espaços.

PRÁTICAS E POSSIBILIDADES DA CRIANÇA NA NATUREZA

As participantes da pesquisa tornaram evidente que os momentos de brincadeiras se configuram como a principal oportunidade de contato das crianças com a natureza nas realidades observadas. Esses momentos estão relacionados ao parque de areia e áreas externas, “[...] brincadeiras em alguns espaços do CMEI, aulas-passeios” (Questionário – professora 2), “[...] quando estão brincando no parque de areia” (Questionário – professora 4) e: “[...] as crianças têm momentos de exploração do ambiente externo de forma espontânea e também por meio de atividades com intencionalidade, onde há contato com elementos da natureza (folhas, gravetos, solo, pedras, areia ...) (Questionário – professora 13)”.

Nas entrevistas constatamos a menção de passeios realizados em ambientes que possuem a natureza, principalmente no CMEI Araucária, onde os espaços naturais são escassos. A professoras A afirmou que devido à falta de espaço, nos anos anteriores usavam o espaço próximo ao CMEI, o parque e a praça nas sextas-feiras, porém a parceria durou apenas no período entre os anos de 2022 e 2023, devido a reformas no espaço.

Observamos uma discrepância entre as intenções anunciadas e as ações realizadas. Nos registros do diário, foram observados relatos de professoras, como: “Não vamos no parque porque vocês vão se sujar” (Diário de campo – Professora CMEI Pinhão). Nesse sentido, Tiriba (2018), no que diz respeito à cultura de limpeza, os elementos da natureza foram associados à sujeira, como a areia no parque, evidenciando a visão estereotipada que desconsidera a paixão por explorar a natureza presente nas crianças.

Em outro momento, uma professora afirmou que “[...] as aulas para fora não rendem muito” (Diário de campo – Professora CMEI Araucária). Esses espaços muitas vezes desafiam os adultos devido à necessidade de controle e proteção, em que os ambientes externos são apenas para a recreação, inferiores à sala de referência, do mesmo modo:

[...] na dinâmica geral de funcionamento das instituições, as aprendizagens estão relacionadas aos espaços das salas. E as brincadeiras, aos espaços dos pátios. Essa é mais uma razão pela qual as atividades ao ar livre não são privilegiadas, sempre há outras "prioridades" (Tiriba, 2018, p. 105).

Desse modo, é importante ressaltar que o aprendizado pela experiência se apresenta como igualmente válido em relação ao aprendizado na sala de referência. A criança tem a oportunidade de utilizar seus sentidos e habilidades físicas, o que pode resultar em um aprendizado significativo e aprofundado (Zanon, 2018).

Ademais, alguns respondentes observam que o contato com a natureza é constante, compreendendo-o como parte de todos os momentos em que a criança sai da sala de referência: “Em todos, desde o momento que estão fora da sala, respirando o ar ... (Questionário – professora 5)”.

Nos momentos de passeio e roda de conversa no gramado, e até mesmo cumprindo a rotina de alimentação no deslocamento até o refeitório pois conseguem observar o céu, vários pássaros e seus ninhos, e diversas espécies de flores e plantas presentes em nosso jardim (Questionário – professora 18).

Por outro lado, há perspectivas que apontam que o contato com a natureza ocorre em momentos isolados, em horários específicos, saídas ou parque, tais como: “No parquinho de areia e na área externa” (Questionário – professora 9); “[...] quando é realizado passeio em ambientes que possuam plantas” (Questionário – professora 6) e; “[...] no intervalo, ao brincar no pátio” (Questionário – professora 10).

Dentre as respostas, a escassez desses momentos é reforçada. Nos dados gerados por meio da entrevista, evidenciamos que a “[...] iniciativa parte das professoras em

desenvolver as práticas com a natureza” (Entrevista – professoras A). Do mesmo modo, segundo a professoras B, as práticas desenvolvidas em relação à natureza: “[...] depende da professora, aí de acordo com a proposta que vem as professoras usam a criatividade para desenvolver o que é proposto, cada professora em seu planejamento, explorar a natureza”.

Adicionalmente, em relação ao questionário, evidenciamos abordagens que se relacionam com a mesma concepção: “Os momentos de contato com a natureza estão cada vez mais ‘curtos’, cabe ao professor planejar mais atividades que possam oferecer esses momentos mais vezes” (Questionário – professora 14).

Em ambos os dados, apresenta-se uma responsabilização unicamente ao docente. Reforçamos a importância da figura do professor na relação criança e natureza, entretanto se faz necessário construir uma base sólida sobre a importância das vivências infantis na natureza em um esforço coletivo, englobando todos os sujeitos presentes na instituição.

Segundo Horn e Barbosa (2022), a mudança na cultura institucional ocorre a partir da reflexão sobre a relação entre a escola e o mundo ao seu redor, reconhecendo a importância dos espaços externos na formação das crianças, pautada em uma abordagem que valorize a experimentação e a interação das crianças com o ambiente ao seu redor.

Em relação aos principais desafios para promover práticas do brincar na natureza, as professoras destacam barreiras relacionadas à precariedade da infraestrutura, falta de profissionais, falta de interesse e gestão do tempo. A maior parte das respostas indicam a infraestrutura como o principal desafio, em que a falta ou limitação de espaços adequados para as práticas ao ar livre são apontadas como uma barreira significativa: “No meu ver, espaços que ofereçam esse contato de forma natural, onde a criança possa escolher os materiais que deseja utilizar nas suas brincadeiras (Questionário – professora 21)”.

Um dos principais desafios para promover práticas que enfatizem a promoção do brincar na natureza na Educação Infantil reside na estrutura limitada da escola, caracterizada por um espaço físico reduzido que dificulta a implementação dessas atividades (Questionário – professora 7).

Podemos inferir que a caracterização da estrutura como limitada pode estar relacionada à falta de conhecimentos relacionados à utilização dos espaços disponíveis, ocasionando a sensação de escassez e limitações, pois as fotos elucidam uma

contradição. Entretanto, essa barreira não deve reverberar-se, uma vez que os sujeitos que habitam um espaço têm a capacidade de transformá-lo (Pacífico; Goulart, 2022). Nesse sentido, a organização e utilização dos espaços define suas potencialidades.

Na entrevista realizada no CMEI Araucária, em relação aos desafios, o espaço também foi elencado como uma barreira, apesar de que “[...] o corredor que antes as crianças podiam olhar para o céu foi coberto com um toldo por causa da conservação do piso” (Entrevista – professoras A), uma condição limitante para a amplitude do espaço externo. Embora haja justificativas, é importante refletir: essa decisão é realmente válida, considerando suas implicações? Afinal:

Cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural, [...] sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos e condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas. Porque, seguramente, os bebês gostam muito de estar ao ar livre, sobre colchonetes, desfrutando do espaço aberto, atentos ao que está ao redor (Tiriba, 2018, p. 201).

Segundo Borba (2006), a compreensão da riqueza do processo de organização dos espaços escolares implica concebê-los como amistosos, convidativos, acolhedores, desafiadores e flexíveis, possibilitadores de experimentação em um espaço dinâmico e enriquecedor.

Assim, os espaços pensados e planejados possibilitam diferentes estímulos e experiências, contribuindo para o desenvolvimento da criança, ampliando tudo que vibra dentro dela mesma. As considerações apontadas em relação à falta de profissionais, da sobrecarga de trabalho com atividades administrativas e o grande número de crianças por turma, são mencionadas como desafios, deixando escasso o tempo para pensar na integração de práticas brincantes na natureza: “Pessoas ... pois as turmas são grandes, a minha por exemplo 26 alunos ... então precisa de pessoas para auxiliar nesses momentos para que todos participem (Questionário – professora 11)”. “A rotina diária, onde a cada momento temos uma rotina para seguir, realizando todos os objetivos daquele dia. Acabando ficando um pequeno tempo para desenvolver o contato com as crianças (Questionário – professora 19)”.

Além disso, nas entrevistas realizadas, foi relatado que “[...] as professoras têm muitas demandas e ficam sobrecarregadas com a burocracia” (Entrevista – professoras B). Esse cenário, muitas vezes comum nas instituições de ensino brasileiras, prejudica a qualidade das práticas do trabalho docente.

De fato, se faz necessário profissionais para um atendimento individualizado que direcione a atenção da criança para dentro da escola, superando esse impulso de fuga, e, ainda, para a construção de sentimento de pertencimento. Entretanto, nessa situação cabe questionarmos: Por quais razões essa criança quer desvincular-se do ambiente escolar?

Segundo Louv (2016), viver e aprender nos espaços externos possui potencial de cura, possibilitando reinterpretar fantasias e inspirar a criatividade, evidenciando um ambiente propício para o refúgio, em que a criança encontra liberdade e privacidade de maneira autêntica. Por meio dessa abordagem, pode-se buscar a construção de pertencimento e identidade dentro do ambiente escolar, pois o emparedamento pode ocasionar impressões negativas na criança.

Por fim, em meio aos desafios, a falta de interesse das profissionais foi destacada por muitas respondentes: “Eu acredito que a comodidade dos profissionais, onde eu trabalho temos vários espaços em contato com a natureza então é só ter força de vontade e criatividade, virar crianças novamente e gostar do que faz (Questionário – professora 15)”.

O interesse das professoras em propor atividades brincantes e o interesse das crianças nas brincadeiras. As crianças até participam, mas muitas apresentam dificuldades em atender os comandos, pensar rapidamente e até mesmo se movimentar com desenvoltura (Questionário – professora 18).

A atuação docente deve ser pautada por um olhar sensível e criativo a fim de promover o contato das crianças com experiências significativas, compreendendo a infância como etapa fundamental do desenvolvimento. Nesse sentido, a falta de interesse relatada pelas professoras conduz um movimento de ressignificar-se e buscar a essência presente em abordagens já implementadas que contribuíram significativamente, uma vez que muitas das profissionais podem encontrar-se desmotivadas.

No movimento de desemparedar as infâncias e na superação do transtorno do *déficit* de natureza, reforçamos a necessidade de profissionais engajados a fim de superar os limites impostos pelos espaços fechados, possibilitando a liberdade do contato com a natureza para promover um movimento de reconexão.

Diante dos dados apresentados, evidencia-se que o contato das crianças com a natureza ainda ocorre de forma pontual e, muitas vezes, depende exclusivamente da iniciativa das professoras. Essa realidade aponta para a necessidade de compreender tais

práticas como parte integrante da Educação Ambiental na Educação Infantil, superando uma concepção fragmentada.

É preciso reconhecer que as vivências na natureza contribuem significativamente para a infância. Dessa forma, a Educação Ambiental deve ser entendida como um eixo transversal e cotidiano, que se concretiza nas relações e interações com o meio natural, promovendo o sentimento de pertencimento, a empatia e o compromisso com a sustentabilidade desde os primeiros anos de vida.

CONCLUSÃO

Constatamos que se reverberou uma trajetória de estudos que elucidam a relação criança e natureza. O emparedamento infantil se faz presente em muitas realidades dos ambientes educacionais. Assim, o desemparedamento pode começar a partir do brincar na natureza, sendo visto como princípio de projetos que orientam o fazer docente dentro das instituições.

Verificou-se que as professoras reconhecem a importância do contato com a natureza em seus discursos, entretanto isso não se reflete nas práticas cotidianas. As formações continuadas não abrangem um processo amplo de estudos sobre a criança e a natureza, ocasionando o desconhecimento de pedagogias participativas e formas de integrar a natureza no cotidiano da Educação Infantil. Por conseguinte, a culpabilização das demandas de trabalho está presente nos relatos, evidenciando práticas focadas na alfabetização, restritas à sala de referência.

Assim, práticas com intencionalidade, claras e que atinjam objetivos em relação ao brincar na natureza, não estão integradas aos planejamentos das professoras. Não é possível acreditar que a EI ocorra adequadamente quando o contato com a natureza não é expressivo no cotidiano. Nesse movimento, torna-se possível construir a identidade de pertencimento ao meio e desfrutar de cenários de criações e transformações. Portanto, além de trazer a natureza para dentro da sala, cabe viver o mundo, levar a sala para fora.

No que diz respeito à formação integral da criança, retomamos a necessidade de um contato com a natureza que permita construir uma relação de respeito, de cuidado e pertencimento ao ambiente natural. A Educação Ambiental precisa estar presente de forma contínua e não apenas em datas pontuais, como o Dia da Árvore ou a Semana do Meio Ambiente. Superar essas práticas comemorativas e simbólicas é essencial para possibilitar uma vivência plena, sensível e significativa, em que a natureza esteja

integrada ao cotidiano das crianças e ao planejamento pedagógico, contribuindo na construção de vínculos afetivos e de uma consciência ecológica desde os primeiros anos.

Nesse contexto, a escola configura-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação ambiental ao promover ações pedagógicas intencionais que favoreçam atitudes positivas e o comprometimento individual com a proteção do meio ambiente. O conceito de sustentabilidade pode ser compreendido como processo educativo no qual as crianças aprendem sobre o funcionamento dos sistemas naturais, reconhecem sua dependência em relação ao ambiente, compreendem os impactos de suas ações e desenvolvem formas de cuidado e responsabilidade diante das exigências ecológicas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, Guilherme; MENDONÇA, Paula. **Guia de aprendizagem ao ar livre em Jundiá**. São Paulo: Instituto Alana, 2021. Disponível em: <https://alana.org.br/material/guia-de-aprendizagem-ao-ar-livre-em-jundia/>. Acesso em: 1 maio 2025.

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

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da Infância: A Escola como lugar de encontro com a Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

BORBA, Angela. A brincadeira como experiência de cultura. *In*: Boletim 23. **O cotidiano na educação infantil**. Rio de Janeiro: Secretaria da Educação a Distância/Ministério da Educação, 2006. PGM3. p. 46–54. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x0e0cn>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Carlos Valério Corrêa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues (orgs.). **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática**. Curitiba: Bagai, 2021. v. 2, p. 326. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/didatica-e-formacao-de-professores-desafios-e-perspectivas-da-articulacao-entre-teoria-e-pratica-volume-2/>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998. v. 1–3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

CAPRA, Fritjof. Como a natureza sustenta a teia da vida. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (org.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Tradução de Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 13–16.

CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (org.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Tradução de Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 46–57.

CORRÊA, Walesca Antônia Ferreira; ALBUQUERQUE, Dayse da Silva. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: reflexões e diálogos para práticas de Educação Ambiental. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 29, n. 2, 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/18175>. Acesso em: 13 fev. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. v.14. (Coleção questões da nossa época). 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022. E-book. p.capa. ISBN 9786555552539. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555552539/> Acesso em: 13 out. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Jader Janer Morreira. **Terreno baldio – um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

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

PACÍFICO, Juliana; GOULART, Mariléia. O espaço na educação infantil: entraves e possibilidades. **Anima Educação**, Santa Catarina, 2022. Disponível em: <https://repositorio-api.animaeducacao.com.br/server/api/core/bitstreams/023107f0-d484-4094-bbb2-0b5761980a8a/content>. Acesso em: 1 maio 2025.

SANTOS, Maria; TOMAZZETTI, Cleonice. (orgs.). **Educação Infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/05/EBOOK_Educacao-Infantil-docencia-e-formacao.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

SILVA, Ádria; HIGUCHI, Maria Inês. A importância da educação ambiental na educação infantil. **Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 10, n. 21, p. 135–142, número especial, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/18175>. Acesso em: 1 maio 2025.

SILVA, Carmem da. A Brincadeira no Discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *In*: XIV Encontro Nacional da ABRAPSO: Diálogos em Psicologia Social, 2007, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ABRAPSO, 2007. Disponível em: https://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/html/sesoes/895_sesoes_resumo.htm. Acesso em: 30 fev. 2025.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz e Terra, 2018. v. 308.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

ZANON, Sibelia. **Educando na Natureza**. São Paulo: Ecofuturo, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/386434652/Educando-Na-Natureza>. Acesso em: 20 jan. 2025.