



DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v17.i36.e1040>

Recebimento em: 03/02/2024 | Aceite em: 25/02/2024

ARTIGOS

SENSIBILIZAÇÃO COM/NA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FATORES POTENCIALIZADORES/FACILITADORES NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC

Maristela ZANETTE

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

Florianópolis, SC – Brasil

maristelazanette1979@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-7290-8090> 

Marcelo Gules BORGES

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

Florianópolis, SC - Brasil

marcelo.borges@ufsc.br

<https://orcid.org/0000-0003-1231-2776> 

RESUMO: Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa realizada na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (RMEF), cujo objetivo principal foi analisar como a Natureza tem sido implementada nos documentos orientadores, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e nas práticas pedagógicas no contexto de três Núcleos de Educação Infantil (NEIMs). É uma pesquisa empírico-teórica, com abordagem qualitativa, em que os dados foram analisados através da Hermenêutica de Gadamer (1999) e da Teoria Interpretativa de Ricoeur (1976). Dentre as categorias de análise, destacam-se a dimensão educacional-pedagógica e alguns dos fatores facilitadores/potencializadores de sensibilização com/na Natureza na EI: a estrutura documental curricular orientadora das práticas pedagógicas da RMEF e dos NEIMs; a brincadeira como eixo estruturante e estruturador do fazer educacional-pedagógico; a Educação Física na RMEF; as aproximações entre as relações sociais e culturais - a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e a sensibilização com/na Natureza; os materiais e as materialidades utilizadas no fazer pedagógico; e os espaços físicos externos que fazem parte dos NEIMs. Ao adotar/inserir estes fatores potencializadores/facilitadores nas práticas nos contextos educativos da Educação Infantil, é possível – aos poucos e continuamente – sensibilizar a comunidade escolar (profissionais docentes, famílias e crianças) na formação de princípios e valores fundamentais voltados à sensibilização e à reconexão com/na Natureza para a atual e as futuras gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental. Professores. Natureza.

RAISING AWARENESS OF NATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ENHANCING/FACILITATING FACTORS IN THE CONTEXT OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF FLORIANÓPOLIS/SC

ABSTRACT: This article presents part of the research conducted in Early Childhood Education within the Municipal Education Network of Florianópolis/SC (RMEF), whose main objective was to analyze how Nature has been implemented in guiding documents, Political Pedagogical Projects (PPPs), and pedagogical practices in the context of three Early Childhood Education Centers (NEIMs). It is an empirical-theoretical research, with a qualitative approach, in which the data were analyzed using Gadamer's Hermeneutics (1999) and Ricoeur's Interpretive Theory (1976). Among the categories of analysis, the educational-pedagogical dimension and some of the facilitating/potentiating factors of sensitization with/in Nature in Early Childhood Education stand out: the curricular documentary structure guiding the pedagogical practices of the RMEF and the NEIMs; play as a structuring and shaping axis of educational-pedagogical practice; and Physical Education in the RMEF; the approaches to social and cultural relations – Education on Ethnic-Racial Relations (ERER) and awareness of/in Nature; the materials and material resources used in pedagogical practice; and the external physical spaces that are part of the Early Childhood Education Centers (NEIMs). By adopting/incorporating these potentiating/facilitating factors into practices in early childhood education contexts, it is possible – gradually and continuously – to sensitize the school community (teaching professionals, families, and children) to the formation of fundamental principles and values aimed at awareness and reconnection with/in Nature for current and future generations.

KEYWORDS: Environmental education. Teachers. Nature.

SENSIBILIZACIÓN SOBRE LA NATURALEZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: FACTORES POTENCIADORES/FACILITADORES EN EL CONTEXTO DE LA RED EDUCATIVA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC

RESUMEN: Este artículo presenta una sección de investigación realizada en Educación Infantil dentro de la Red Educativa Municipal de Florianópolis/SC (RMEF), cuyo objetivo principal fue analizar cómo se ha implementado la Naturaleza en documentos rectores, Proyectos Político-Pedagógicos (PPP) y prácticas pedagógicas en el contexto de tres Centros de Educación Infantil (NEIM). Es una investigación empírico-teórica, con un enfoque cualitativo, en la que los datos fueron analizados utilizando la Hermenéutica de Gadamer (1999) y la Teoría Interpretativa de Ricoeur (1976). Entre las categorías de análisis, destacan la dimensión educativo-pedagógica y algunos de los factores facilitadores/potenciadores de la sensibilización con/en la Naturaleza en Educación Infantil: la estructura documental curricular que guía las prácticas pedagógicas de la RMEF y los NEIM; el juego como eje estructurador y configurador de la práctica educativo-pedagógica; y la Educación Física en la RMEF; los enfoques de las relaciones sociales y culturales —Educación en Relaciones Étnico-Raciales (ERER) y la conciencia de la naturaleza—; los materiales y recursos utilizados en la práctica pedagógica; y los espacios físicos externos que forman parte de los Centros de Educación Infantil (NEIM). Al adoptar e incorporar estos factores potenciadores y facilitadores en las prácticas de los contextos de educación infantil, es posible —de manera gradual y continua— sensibilizar a la comunidad escolar (profesionales docentes, familias y niños) en la formación de principios y valores fundamentales orientados a la conciencia y la reconexión con la naturaleza para las generaciones presentes y futuras.

PALABRAS-CLAVE: Educación ambiental. Profesores. Naturaleza.

INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo histórico, social e ambiental em que a sociedade tem sentido impactos significativos relacionados à crise ecológica, advinda em grande parte do aquecimento global e das mudanças climáticas. Os diversos pontos relacionados à causa e aos efeitos dessa crise têm se configurado como objeto de estudo para educadores e pesquisadores em diferentes instâncias, não só a acadêmica. Essas são temáticas emergentes na formação inicial e permanente de profissionais docentes que atuam nos contextos educativos, em todas as etapas e níveis do ensino, nas quais se inclui a Educação Infantil (EI).

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (2023-2025), intitulada *Sensibilização com/na Natureza: um estudo no contexto da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC* (Zanette, 2025). O objetivo principal do estudo foi analisar como a Natureza tem sido implementada nos documentos orientadores municipais, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e nas práticas educacionais-pedagógicas no contexto de três Núcleos de Educação Infantil (NEIMs) do município.

Esta é, portanto, uma pesquisa empírico-teórica, com abordagem qualitativa, na qual foram utilizados instrumentos de coleta e geração de dados como análise documental, observação participante, conversas cotidianas, registros no diário de campo e aplicação de questionários. As categorias de análise dos resultados foram obtidas sob as perspectivas da Hermenêutica de Gadamer (1999) e da Teoria Interpretativa de Ricoeur (1976), dentre as quais destacam-se a dimensão educacional-pedagógica e alguns dos fatores que chamaremos neste artigo de facilitadores/potencializadores de sensibilização com/na Natureza, a saber: a estrutura documental curricular orientadora do processo educacional-pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (RMEF) e dos NEIMs; a brincadeira como eixo estruturante e estruturador do fazer educacional-pedagógico; a Educação Física na RMEF; as aproximações entre as relações sociais e culturais – educação para as relações étnico-raciais (ERER) e a sensibilização com/na Natureza; os materiais e as materialidades utilizados no fazer educacional-pedagógico; e os espaços físicos externos que fazem parte dos NEIMs.

Argumentamos que inserir e adotar esses fatores potencializadores/facilitadores nas práticas da EI contribuem para a pedagogia do *desemparedamento* (Tiriba, 2023). E ainda, que tais ações podem, aos poucos e continuamente, sensibilizar a comunidade escolar (profissionais docentes, famílias e crianças) na formação de princípios e valores fundamentais voltados à sensibilização com/na Natureza para a atual e as futuras gerações.

A ESTRUTURA DOCUMENTAL ORIENTADORA DAS PRÁTICAS DA RMEF E DOS NEIMs

Os documentos orientadores da RMEF (Figura 1) apresentam-se como um dos aspectos facilitadores e/ou potencializadores da sensibilização com/na Natureza, já que estruturam e subsidiam as práticas pedagógicas. É dentro deles que é possível encontrar orientações político-teórico-metodológicas que se relacionam às práticas voltadas à Natureza.

Esses documentos foram construídos coletivamente, de maneira dialógica, no percurso histórico de constituição da EI no município de Florianópolis (1976-2026). Para a sua escrita, o ponto de partida foi a legislação que ampara a Educação Infantil em âmbito nacional, sendo também resultado das formações continuadas em serviço, envolvendo os protagonistas no processo educacional-pedagógico das crianças:

diretores, supervisores, profissionais docentes, sempre sob orientação de consultores e especialistas da área, os quais aperfeiçoaram as questões teórico-metodológicas. De acordo com a consultora da RMEF e participante da pesquisa:

Os documentos são uma política pública importante, assim como considero a história que temos aqui em nossa RMEF, uma luta coletiva de quem veio antes. É uma defesa política na construção coletiva, com profissionais comprometidos com a EI, um avanço nosso em defesa da educação pública (*Árvore*¹: Árvore, entrevista)

Como destacado, a escrita dos documentos tornou-se parte das políticas públicas de construção coletiva: “foram escritos a muitas mãos, característica importante para documentos que visam a ser interpelados e apropriados por um conjunto extenso de pessoas” (Florianópolis, 2015a, p. 07); “É o reflexo de um trabalho coletivo, de muito compromisso” (Florianópolis, 2022, p. 10). Todos estes aspectos demarcam a especificidade e a singularidade da EI da RMEF.

Figura 1: Conjunto de documentos orientadores da RMEF²



Fonte: Zanette (2025).

1 Para preservar suas identidades, os nomes das pessoas participantes da pesquisa foram substituídos por nomes de elementos da Natureza.

2 Documentos orientadores da RMEF ordenados temporalmente: Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil (2010), Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. SC (2015), A educação física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016), Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis: recontextualização curricular (2021), Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015 - 2025 (2022) e Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis (2022).

Na RMEF torna-se fundamental a formação permanente, “contribuindo para o fortalecimento do diálogo com e entre profissionais desta rede e para ampliar os saberes e fazeres docentes, numa prática comprometida com a garantia do direito da criança a uma educação pública gratuita e de qualidade” (Florianópolis, 2022, p. 16). É parte da dimensão formativa a possibilidade de que as profissionais docentes possam se apropriar da documentação pedagógica da RMEF e, na medida do possível, possam incorporá-la ao contexto de suas práticas com as crianças, já que lá a dimensão da Natureza na EI é argumento orientador do fazer pedagógico cotidiano.

BRINCADEIRA COMO EIXO ESTRUTURANTE E ESTRUTURADOR DO FAZER EDUCACIONAL

A brincadeira é vista como a atividade infantil que possibilita experienciar o mundo, ou seja, conhecer, compreender e agir sobre o mesmo ou, dito de outra forma, a brincadeira se constitui em possibilidade de experiência onde a criança constrói e amplia repertórios e conhecimento (Florianópolis, 2022, p. 38).

No documento da RMEF, *Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis*, “a brincadeira é assumida como eixo estruturante e estruturador das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil municipal” (Florianópolis, 2022, p. 39). Essa perspectiva também pode ser verificada nos documentos dos NEIMs: “a brincadeira deve ser tomada como eixo estruturante e estruturador das suas vivências e experiências, mediadas pelas mais variadas formas de linguagens e contextos comunicativos” (PPP NEIM Médio Porte³, 2023, p. 20).

Tomando por base as afirmações que se apresentam nos documentos da RMEF, a brincadeira perpassa todas as outras linguagens – os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs) – e assume um papel fundamental no processo pedagógico de ampliação de repertórios, de fazeres e saberes das crianças. Torna-se, assim, um fator potencializador/facilitador da sensibilização com/na Natureza (Figura 2).

Figura 2: Gráfico ilustrativo da inter-relação entre brincadeira e os Núcleos de Ação Pedagógica



Fonte: Ângela Scalabrin Coutinho (2018, p. 38)

³ Para identificar os nomes e os tamanhos das instituições participantes da pesquisa, foi utilizada a Portaria n. 001/2023, publicada no Diário Oficial do município de Florianópolis no dia 04 de janeiro de 2023, a qual denomina as unidades educativas municipais de Pequeno, Médio e Grande Porte de acordo com o tamanho da comunidade escolar.

O NAP Natureza entra aqui e carrega junto dele inúmeras possibilidades para as crianças de conexão e de sensibilização com/na Natureza:

[...] ampliam a capacidade de sentir e elaborar novos significados na relação com a terra, com as árvores, com a água, com o ar, com o fogo, com o tempo e o espaço. Desejam tocar, mexer, desmanchar o que já estava feito e fazer de novo recriando objetos pelo uso que deles fazem. Desenham, pintam, cantam, ressignificam o espaço à sua moda. Assumem diferentes papéis, ora como lobo, macaco, cavalo, jacaré, cobra, ora como atentas, curiosas e observadoras das borboletas, das nuvens, da chuva, das lagartas, do tatu-bolinha que se esconde nos buraquinhos na terra, das formigas. Se encantam com o colorido e movimento das bolinhas de sabão que desmancham no ar; criam e recriam tempos e espaços de fantasia e imaginação quando transformam o mundo (Florianópolis, 2022, p. 247-248).

Como destacado, as crianças em conexão e interação com/na Natureza tendem a ter vivências e experiências relacionadas à brincadeira ainda mais significativas. Para isso, basta que sejam disponibilizados tempos, espaços e materialidades em contato com/na Natureza nos diferentes contextos pedagógicos da EI.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA RMEF

A Educação Física (EF) na Educação Infantil da RMEF caracteriza-se, em sua prática pedagógica, pelo enfoque nas temáticas envolvendo o corpo e o movimento humano (Florianópolis, 2016b); assim, os espaços amplos, ao ar livre, ganham relevância na relação corpo e Natureza. Nesse contexto, as práticas pedagógicas, realizadas em sua maioria nos espaços externos das unidades (ao ar livre) e priorizando os movimentos corporais, têm muito a contribuir para o desenvolvimento infantil, para o **desemparedamento** das crianças e para a sensibilização com/na Natureza. Léa Tiriba nos compartilha esta ideia “tendo como pressuposto de que as crianças são protagonistas de seu processo de aprendizagem e que as salas de atividades não são os únicos espaços em que elas podem aprender” (Tiriba, 2023, p. 130). A Educação Física vem contribuir para o **desemparedamento** das crianças nos NEIMs da RMEF, como fica evidenciado nos PPPs e também nos relatos das pessoas participantes da pesquisa:

Professores de área são professores que ocupam um não-lugar na EI, ou seja, nós da EF, não temos uma sala específica para desenvolver as práticas corporais. Então normalmente nós utilizamos o espaço da sala ou outros espaços da unidade ou fora dela. Então esse não-lugar predeterminado também auxilia nesse processo de **desemparedamento** (Bambu).

As crianças passam a maior parte do tempo na EF fora do ambiente da sala, pois costumo levá-las para os espaços dos gramados quando não está chovendo a fim de demarcar o tempo/espaço diferenciado desses momentos da rotina para as crianças, sendo que as propostas contemplam diversas temáticas da cultura corporal de movimento (Violeta-Rosa).

Aqui, torna-se fundamental trazer ao contexto a “defesa firme de que não se educa só a mente e pela razão. O corpo é parte da educação [...], a mente não é descolada do corpo” (Tiriba, 2018, p. 15). Além disso, a EF desponta, nos tempos atuais, como uma das disciplinas do currículo do ensino básico que veio para “religar as crianças com a natureza” (Tiriba, 2010), porque são poucas as disciplinas do currículo (senão a única) que possibilitam, ou privilegiam, as ações pedagógicas “ao ar livre ou além da sala de aula”. Como reforça Tiriba (2010, p. 07), “as atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar”. Nesse sentido, “pensar

as práticas corporais como fator de reaproximação do ser humano com a natureza exige uma ressignificação da EF, enquanto prática esportiva” (Silva *et al.*, 2011, p. 1). Esses mesmos autores sugerem que as práticas corpo e Natureza ajudam na produção de novos sentidos humano-Natureza.

As práticas corporais na natureza podem conduzir a valorização das experiências sensoriais que desenvolvemos sentidos, por meio da percepção de diferentes sons proporcionados por animais e o vento nas árvores, os aromas da terra e das flores, as texturas das árvores, além dos aspectos visuais quanto às cores e formas dos elementos naturais [...] despertam nos sujeitos o repensar de sua relação consigo, o outro e a natureza, o que permite desenvolver novas formas de pensar a natureza, como parte de si. Então, o cuidar do eu pode ser introduzido pelo cuidar da natureza, construindo com os outros elementos reflexivos da própria existência no cosmo, apresentando aos praticantes a possibilidade de se ressignificar a natureza (Silva *et al.*, 2011, p. 07).

Essa perspectiva de ressignificar a EF como prática esportiva, traduzida em “práticas corporais na natureza”, apresentada pelos autores, vem ao encontro do que uma das pessoas participantes da pesquisa afirmou em relação à EF na EI: “é claro que na EI esses conteúdos são pensados a partir de uma lógica da infância e para as crianças, e não numa lógica esportiva e competitiva” (Bambu).

A EF na EI da RMEF desponta como uma ação educacional dinâmica, lúdica, envolvendo práticas corporais na Natureza através das brincadeiras e interações entre crianças-adultos-espacos-materialidades, contribuindo significativamente para o processo de sensibilização com/na Natureza.

APROXIMAÇÕES ENTRE AS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS VIA ERER

Ao adentrar nesta categoria, deparamo-nos com uma infinidade de aproximações entre Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), Natureza e EI. Isso porque a conexão com a Natureza é uma vivência também profundamente enraizada nas diferentes culturas e ensinamentos dos povos originários⁴, nos saberes ancestrais⁵ - como nos saberes orgânicos⁶, dos quais a EI tem muito a aprender e incorporar na sua prática profissional e pedagógica. Sendo assim, para fortalecer a conexão das crianças com a Natureza, desde a mais tenra idade nos espaços educativos, torna-se imprescindível realizar aproximações com a história e a diversidade cultural, com os saberes e fazeres dos povos que nos antecederam. Para Patrícia de Moraes Lima,

Como espaço primeiro das brincadeiras, lugar onde nossa raça aprendeu a brincar e a inventar brinquedos, a natureza nos remete aos modos ancestrais de brincar. As brincadeiras mais orgânicas, nas quais as coisas da natureza se transformam em brinquedos diversos, e as condições de espaços e demais elementos naturais possibilitam experiências com uma ampla diversidade de formas, cores, texturas, odores, que em muito enriquecem os caminhos de aprendizagem infantil e favorecem a proteção da saúde (Lima, 2015, p. 39).

4 Povos Originários é a denominação que remete aos que vivem em um território desde antes da chegada de outros povos. No Brasil, os povos originários são os indígenas brasileiros que habitavam o país antes da chegada dos europeus. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br> Acesso em: 02 maio 2025.

5 Saberes ancestrais referem-se ao conjunto de conhecimentos, práticas, crenças e tradições acumulados e transmitidos de geração em geração por povos e comunidades ao longo do tempo. Esses saberes são profundamente enraizados nas experiências históricas, culturais e espirituais de uma comunidade, refletindo sua relação com o meio ambiente, a sociedade e o universo. Eles abrangem uma ampla gama de áreas, incluindo medicina tradicional, agricultura, astronomia, artesanato, linguagens, espiritualidade, governança e culinária, entre outros aspectos da vida cotidiana. Disponível em: <https://tikunolam.org.br/o-que-sao-saberes-ancestrais/> Acesso em: 13 jun. 2025.

6 De acordo com Nego Bispo, em entrevista a Dandara R. Dornelles: “Os saberes orgânicos, na verdade, são saberes cosmológicos. São saberes voltados para o ser, voltados para a vida. São saberes resolutivos” (Dornelles, 2021, p. 17).

De acordo com a Matriz Curricular da EREER (2016a, p. 18) da RMEF, “torna-se fundamental garantir que os conteúdos históricos e identitários dos sujeitos da educação sejam também conteúdos de aprendizagem e de formação da escola”. Nesse processo contribuem os saberes historicamente produzidos por descendentes de africanos, de povos originários e de todos os grupos étnicos que fazem parte da comunidade educativa. Como fala Tiriba (2026, p. 178) é

Valorizando a cultura desses povos (re)aprenderemos a cuidar da vida, em uma sociedade em que o cuidado foi privatizado; voltaremos a brincar, em uma sociedade na qual a brincadeira deixou de ter valor; e, ainda, nos permitiremos sentir, em um contexto em que o que vale é a capacidade de produzir e de acumular.

É fundamental desenvolver o senso de pertencimento e afeto com/na Natureza e, consequentemente, a sua preservação/conservação. Como afirma Árvore, consultora da RMEF, na pesquisa:

Assim como sobre a emergência climática que ocasiona impactos significativos nas populações vulnerabilizadas, sendo a maioria crianças negras, pobres, indígenas. Precisamos nos reconhecer enquanto seres da natureza que vivemos entrelaçados com outros seres. Assim como o reconhecimento dos povos originários como guardiões/protetores da natureza. Torna-se necessário proporcionar tempos, espaços e rotinas desemparedadas, onde as crianças possam manter processos biofílicos de conexão e pertencimento dos seres humanos ao que é vivo.

Nesse sentido, as profissionais docentes e equipes gestoras podem prever tempos, espaços e materialidades para a ampliação dos repertórios, vivências e experiências das crianças, relacionados à EREER e a Natureza. Esses aspectos ficaram destacados nos documentos orientadores das instituições de EI da RMEF analisadas. Por exemplo, o PPP do NEIM de Pequeno Porte dispõe que:

As propostas pedagógicas devem contemplar a diversidade dos conhecimentos, abarcando culturas e concepções diversas, ampliando e diversificando os saberes compartilhados com as crianças. Seguindo os documentos orientadores da RMEF e obrigatoriamente contemplando o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena, inserindo essas práticas no cotidiano da unidade, como propostas antirracistas e na luta por desconstruir o racismo estrutural, ainda impregnado em nossas falas e concepções (PPP NEIM de Pequeno Porte, 2023/2024, p. 19).

Na mesma linha, em relação à EREER, o NEIM de Médio Porte afirma no seu PPP que:

O PPP do NEIM segue as bases teóricas da EREER, desenvolvidas na RMEF, que defende que todas as crianças (negras, índias, asiáticas, brancas) têm o direito de ter suas histórias contadas, de estarem visíveis no planejamento, nas brincadeiras, músicas, danças, crenças, expressões artísticas e culturas diversas, para que construam suas identidades de forma positiva (PPP NEIM de Médio Porte, 2023, p. 72).

A valorização da EREER, das diferentes culturas e das aproximações com a sensibilização com/na Natureza também são evidenciadas através das práticas pedagógicas planejadas e colocadas em ação no cotidiano das instituições, e através das interações coletivas com as famílias que são planejadas no calendário letivo.

Por todos estes aspectos, as atividades envolvendo a EREER e a sensibilização com/na Natureza são contempladas cotidianamente nas práticas pelas profissionais docentes dentro dos NEIMs. Elas acontecem

sim pela “força do hábito culturalmente adquirido – nas e pelas interações sociais” (Zanette, 2025, p. 170), já que o cotidiano pedagógico está encharcado de resquícios e heranças deixados pelos povos originários, africanos e os diferentes grupos étnicos que compõem a comunidade educativa.

OS MATERIAIS E AS MATERIALIDADES UTILIZADOS NO FAZER PEDAGÓGICO DENTRO DOS NEIMS

Tudo não humano que faz parte do contexto da instituição de EI pode ser considerado como materiais e materialidade pedagógica: desde a estrutura física do prédio (paredes, portas, janelas), incluindo os móveis (trocaadores, colchonetes, mesas, cadeiras), os materiais para as práticas pedagógicas (confeccionados pelas professoras), os brinquedos, dentre outros.

Nesta pesquisa, alguns materiais e suas materialidades são comuns em todas as instituições educativas da RMEF, através da política de compra de certos materiais. Outras materialidades específicas podem fazer parte do acervo material desta ou daquela instituição, provenientes de doações, arrecadações ou até mesmo adquiridas pela instituição educativa através de recursos próprios, provenientes da APP (Associação de Pais e Professores), sempre de acordo com as necessidades dos planejamentos das profissionais docentes ou com as verbas descentralizadas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁷. Alguns materiais também fazem parte do acervo pessoal das profissionais docentes, sendo adquiridas com recursos próprios ou produzidas artesanalmente no cotidiano. Nesse sentido, tomando por embasamento os documentos da RMEF e

[...] considerando as especificidades de cada instituição, sua arquitetura, propostas-artístico-pedagógicas, materialidades a serem empregadas no processo de criação, assim como as características dos grupos, a organização dos espaços e materiais será diferenciada de um contexto para o outro. [...] Entretanto, devemos sempre estar atentos à organização destes materiais, na perspectiva de promover experiências artísticas e lúdicas, a imaginação e autonomia das crianças de forma segura e desafiadora, instigando, convidando meninos e meninas a mergulharem cada vez mais fundo nos processos de criação (Florianópolis, 2012, p. 142).

Dos materiais e suas materialidades pedagógicas encontradas em comum nas instituições educativas analisadas, foram considerados os brinquedos (tanto dos espaços internos quanto dos externos), a areia e a água. Em relação aos brinquedos dos espaços externos:

Além dos brinquedos que já são fixos na área do parque, como balanços, escorregas, gangorras e caixas de areia, brinquedos de praia como as pzinhas e baldes, caixas de papelão, bolas, casinha, motoca, entre outros, foram citados pelas profissionais como algumas das materialidades presentes permanentemente nos espaços externos (Evangelista, 2021, p. 98).

Em relação aos brinquedos, grande parte deles se constitui de materialidades encontradas com/na Natureza e/ou sustentáveis, mas não representam a totalidade, porque é comum encontrar nas instituições educativas

⁷ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de auxiliar propostas artístico-pedagógicas e/ou contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica (FNDE). Mais informações podem ser acessadas no site: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>. Acesso em: 9 mar. 2020. Para uma leitura crítica sobre o tema, também é possível acessar o artigo de Theresa Adrião e Vera Peroni, intitulado Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública (Adrião; Peroni, 2007).

muitos brinquedos industrializados e de plástico. A partir do trabalho de campo, salienta-se que esses aspectos envolvem instâncias superiores e externas ao NEIM, como, por exemplo, a política pública da compra dos materiais pedagógicos.

Políticas públicas devem ser intensificadas no sentido de garantir a aquisição das materialidades necessárias para a interação e exploração no dia a dia educativo, além de uma prática docente voltada para a ampliação dos repertórios das crianças, por meio da exploração das diferentes materialidades, em todos os elementos estruturantes que são parte integrante da docência (Evangelista, 2021, p. 127).

Superando a visão consumista de apresentar brinquedos industrializados no processo do brincar (plástico, borracha, materiais não recicláveis ou não biodegradáveis), Della Flora (2019, p. 74) apresenta “a possibilidade de brincar com elementos naturais no espaço do parque, para as crianças em contextos educacionais”. Ao brincarem e interagirem com materiais e materialidades com características sustentáveis, as crianças são estimuladas a cultivar um sentimento de conexão e pertencimento à Natureza e são convidadas a desenvolver uma maior consciência sobre a responsabilidade e a necessidade de cuidar e preservar os elementos da Natureza.

Os elementos da natureza também foram considerados por muitas das professoras ao se remeterem às materialidades presentes permanentemente nos espaços externos, como areia, grama, terra, pedras, folhas, além dos brinquedos não estruturados, construídos pelo corpo docente (Evangelista, 2021, p. 99).

A areia utilizada nos espaços dos parques foi uma das materialidades manifestas em comum nas três instituições desta pesquisa. Como destaca as autoras abaixo:

A areia é encontrada na maioria dos parques das unidades de EI; é de fácil manuseio e oferece diferentes desafios às crianças. Bem como possibilita ainda uma experiência sensorial importante, seca, molhada ou misturada com outros elementos, possibilitando infinitas possibilidades de criação (Della Flora, 2019, p. 88).

Brincar com areia é fundamental porque com ela se pode construir e derrubar e construir outra vez, muitas vezes, os castelos, os sonhos da infância. (Tiriba; Profice, 2014, p. 124).

Outro material importante e com sua peculiar materialidade encontrado facilmente nas práticas pedagógicas da EI é a água: “numa perspectiva de trabalhar com base no interesse das crianças, o razoável seria que fossem oferecidas condições para o contato com a água. Ao contrário, no geral, as professoras dificultam este contato” (Tiriba, 2023, p. 78).

Dialogando com Tiriba (2023), das três instituições analisadas, apenas em uma delas é disponibilizada água com livre acesso para as crianças, e isso inclusive consta no seu PPP; uma dispõe chuveiros no lado externo, que são utilizados esporadicamente, sob a orientação e supervisão das profissionais docentes. Na outra instituição não foram localizados chuveiros e/ou torneiras de livre acesso às crianças, e a utilização da água como material (pedagógico) não apareceu descrita nos documentos.

OS ESPAÇOS FÍSICOS EXTERNOS QUE FAZEM PARTE DOS NEIMS

Em relação aos espaços físicos externos das unidades educativas da RMEF, existem características espaciais específicas em cada NEIM: uns têm espaço físico amplo, outros são restritos; alguns estão próximos ao mar; outros próximos à mata; em alguns predominam os espaços com areia e grama, já em outros predomina o cimento; alguns apresentam arborização e sombra, enquanto em alguns esse recurso é escasso (Florianópolis, 2022).

Como destaca a maioria dos participantes desta pesquisa, os espaços físicos externos são potencializadores para a sensibilização com/na Natureza, dentre os quais se destacam: os parques infantis, os ateliês de arte, as hortas pedagógicas e o espaço da composteira (NEIM Pequeno Porte).

OS ESPAÇOS DOS PARQUES INFANTIS

No momento em que as crianças saíam da sala para brincar no parque, que o movimento dos corpos ganhava mais vontade de desbravar e se aventurar pelo espaço, com diferentes brincadeiras, as crianças intensamente se expressavam; era como se aquele espaço fosse maior que o mundo (Della Flora, 2019, p. 147).

Pesquisas na área da educação já apontam que os espaços externos das instituições de EI, incluindo os parques, são os lugares mais apreciados pelas crianças (Della Flora, 2019; Schawalm e Robaina, 2020). Isso também pôde ser verificado no último documento da RMEF: “para a maioria delas (crianças), a melhor hora da rotina é quando vão para o parque” (Florianópolis, 2022, p. 249). A chegada do “horário do parque”, dentro do cotidiano pedagógico (ou rotina tradicionalmente conhecida), geralmente é motivo de vibração, alegria e comemoração para as crianças. Essa afirmação é corroborada a partir da pesquisa de Della Flora (2019), intitulada *O Brincar com elementos da natureza no parque da instituição de EI*:

Assim que a professora dizia “agora podem ir ao parque”, a maioria das vezes, as crianças, demonstrando entusiasmo, diziam “Oba! Parqueeee! Eeee Parque!” No entusiasmo de ir para fora da sala, algumas crianças se abraçavam ao comemorar a ida ao parque, outras gesticulam sacolejando seus corpos, como se estivessem dançando, e também parecendo comemorar uma vitória (Della Flora, 2019, p. 85).

É também nos espaços ao ar livre, nos espaços externos das instituições de EI, incluindo os parques pedagógicos, onde as crianças mais se conectam e interagem com os fenômenos da Natureza: com o vento, a chuva, o sol, o calor e o frio. São locais propícios para o encontro com os elementos da Natureza: árvores, arbustos, grama, terra, pedras, flores, sementes e pequenos animais.

O parque é um lugar que reserva algumas surpresas, descobertas e mistérios. Há sempre um bicho escondido em algum burquinho; um pássaro que voa baixo; uma árvore na qual possam subir; um buraco na terra para ser descoberto; espaços para transformar, correr, pular, saltar; amigos e irmãos para encontrar; possibilidade de construir e desconstruir enredos, histórias e fantasias; entre tantas outras coisas que só um olhar sensível e atento e uma escuta apurada é capaz de capturar (Florianópolis, 2022, p. 250).

É também nestes espaços externos que as crianças podem desfrutar sua infância com toda a sua intensidade e potência, “[...] como se ali estivessem soltas ao vento. Seus corpos em movimentos indicam a necessidade

deste movimento mais amplo em estar do lado de fora da sala, demonstrando desejos de liberdade” (Della Flora, 2019, p. 148); considerando as crianças como seres da Natureza, assumindo o respeito à sua paixão pela vida ao ar livre (Tiriba, 2010).

Os espaços externos também possibilitam o compartilhamento dos tempos, dos materiais e suas materialidades, inclusive dos parceiros de aventuras: “um pátio que é de todos, onde cada um pode escolher com quem e com o que deseja brincar, não favorece atitudes individualistas e competitivas, ao contrário, constitui espaço de convivência amistosa, prazerosa” (Tiriba, 2010, p. 7).

Nas instituições analisadas, todas elas apresentavam em comum os espaços externos, ou espaços de parque, cada qual com especificidades de acordo com o modelo da instituição. Nesse contexto, consta no PPP do NEIM de Pequeno Porte:

Estando junto com as crianças, podemos observar diariamente a satisfação, o prazer das mesmas pelos espaços externos, como o parque. [...] no espaço externo podemos presenciar a imaginação criadora das crianças de forma mais espontânea, onde, no contato com elementos que não se definem pela sua forma, proporcionam as mais diversas construções, constituindo-se também como espaço de partilha entre os pares. [...] nesse convívio, as crianças, na relação com seus pares, têm a possibilidade de experimentar-se de corpo inteiro, proporcionando a elas experiências mais sensíveis (NEIM de Pequeno Porte, 2023/2024, p. 14).

Já o NEIM de Médio Porte apresenta assim a sua área externa:

[...] encontram-se as calçadas ao redor de todo o prédio, além de sua extensão levando aos diferentes espaços; quadras de areia em formato de mandala, onde estão afixados os tradicionais brinquedos de parque; uma quadra cimentada, um espaço coberto com telhado vivo [...], uma casinha de boneca; um espaço projetado para bosque/pomar; uma horta em forma de mandala. O terreno, ao longo do parque, apresenta superfícies em desnível, oportunizando diferentes vivências e experiências às crianças na sua relação com o ambiente físico (PPP NEIM Médio Porte, 2023, p. 09).

Em relação aos horários para utilização dos espaços externos dos NEIMs, apenas uma das instituições analisadas apresentou no PPP um cronograma de horários de uso do parque. Em outro NEIM, a avaliação coletiva apontou como sugestão fazer escala para o uso do parque, o que não foi acolhido pelo grupo, como registrado no diário de campo: “É necessário ter bom senso, respeitando quando os grupos menores estão no espaço para evitar uma grande concentração de crianças no mesmo horário”.

A partir dos achados dessa pesquisa, verifica-se que, independentemente do tamanho físico dos espaços externos do parque, com ou sem escala de horários, com muitas ou poucas materialidades que possibilitam as brincadeiras, os espaços ao ar livre são de fundamental importância para o desenvolvimento infantil. E sob mediação e estímulo das profissionais docentes, estes espaços podem se tornar ainda mais potencializadores. Como lembra Toletto (2017, p. 195):

[...] os pátios são o lugar onde a natureza se faz presente na escola: árvores, arbustos, grama e terra. Embora a presença da natureza seja fundamental, ela por si só não garante às crianças a experiência de fruição, o exercício da sensibilidade e o aguçar do olhar para a beleza do mundo. O desenvolvimento de uma relação de proximidade e pertencimento das crianças em relação à natureza acontece pela mediação do outro, no caso da escola, os professores.

A partir desta pesquisa é potencializador na sensibilização com/na Natureza que profissionais docentes garantam às crianças espaços, tempos, materiais e materialidades. Ao mesmo tempo, é preciso mediar de modo engajado estas vivências e experiências, contribuindo ainda mais para esse processo educativo-ambiental.

OS ATELIÊS DE ARTES

A arte-educação e a formação estética precisam estar integradas ao processo educacional-pedagógico e nos provocam a refletir que, para pensar a arte (seja na infância, seja na idade adulta, seja na educação infantil, seja na formação docente), é imprescindível considerar os sujeitos envolvidos, como se relacionam, se apropriam e significam o mundo (Silva, 2022, p. 155).

Através do processo de observação participante e da análise dos documentos dos NEIMs, fica evidente que o processo educacional envolvendo as linguagens visuais/artísticas e a Natureza está presente em todos os NEIMs. Porém, de acordo com o contexto de cada instituição, tal processo apresenta especificidades individuais.

No PPP do NEIM de Pequeno Porte destaca-se o Ateliê de Artes, lugar que, apesar de ser limitado, apresenta materialidades diversificadas, organizadas e acessíveis para as crianças e para as profissionais docentes: “contamos com o ateliê de pinturas, com diversas materialidades sintéticas e naturais [...] espaço de encontros, aprendizados, vivências” (PPP NEIM Pequeno Porte, 2023/2024, p. 14). No NEIM de Médio Porte, de acordo com o PPP intitulado *Arte e Sustentabilidade* (acrescido do nome de um artista local que dá nome ao NEIM) e nas respostas obtidas em questionário, o Ateliê de Artes é considerado como um espaço potencializador/facilitador da sensibilização com/na Natureza. O espaço físico é tomado como adequado (tem móveis como bancos, mesas, cavaletes de pintura, pia com lavatório e torneiras com água, o que possibilita a higienização dos materiais). Ele conta também com banheiro acessível para o uso de crianças e adultos. O ateliê foi planejado e desenvolvido com esta intencionalidade, fora da sala de aula, ao ar livre, o que possibilita a autonomia das crianças ao utilizarem uma variedade de elementos, inclusive os encontrados com/na Natureza, os quais são fundamentais para a criação artística e estética.

Em relação à funcionalidade do Ateliê de Artes, ele é o

Lugar para pensar a arte e a sensibilidade; onde todas as crianças possam beber dessa fonte; sentirem as materialidades; a gente tem a honra de ter ele (artista) em nossa parede, focar o tema do artista que dá nome à nossa instituição também em nossas ações pedagógicas (Diário de campo, 01/07/2024).

De acordo com a arquiteta responsável pela obra, aquele espaço foi planejado, a princípio, para ser:

[...] um espaço de artes, um espaço para o professor de artes. Por isso, veio um pedido das várias creches que eu passava, dos professores de artes: A gente precisa de um espaço ao ar livre, que a gente possa manusear argila, pintura, mas um espaço de artes, que não fique aqui dentro da sala, que tenha uma pia, que falta isso, falta aquilo. Então, foi um pedido deles (Conversa com *Araucária* em 01 de julho de 2024).

Essas afirmações vêm ao encontro dos documentos da RMEF:

É preciso promover experiências estéticas nas quais as crianças possam descobrir, de forma relacional, as espantosas qualidades do mundo artístico, cultural e da natureza, de modo a refinar, expandir sua sensibilidade, percepção, imaginação e, ao mesmo tempo, seu saber sensível e intelectual (Florianópolis, 2022, p. 158).

Já no NEIM de Grande Porte, apesar de não haver um espaço próprio para o Ateliê de Artes, há um projeto denominado NEIM do Futuro, que contempla diferentes áreas de conhecimento, dentre elas as Artes Visuais e as Artes Cênicas.

Por todos esses argumentos, mesmo que cada NEIM apresente singularidades nas propostas educacionais-pedagógicas envolvendo as artes/espços dos Ateliês de Artes, as práticas pedagógicas realizadas nos espaços diversificados das instituições, como nos ateliês de artes, ao ar livre, em contato com diferentes ambientes, desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças e contribuem imensamente para o processo de sensibilização/com/na Natureza.

AS HORTAS PEDAGÓGICAS E O PROCESSO DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Conforme o documento *Reedição das orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, as hortas encontram-se assim definidas:

Um espaço para brincadeiras, contemplação, cenário para contação de histórias, para desenhar, ler, escrever, pesquisar, cuidar dos canteiros, sentir os aromas, sabores e cores. Um espaço dinâmico que se transforma com as estações do ano e oferece suportes materiais e imateriais para o desenvolvimento de brincadeiras, de imaginação e fantasia: construção de casa de passarinhos; casa da bruxa; caminhos; esconderijos; pontes; arbustos que ofereçam sombra; caixa de areia; tanque e torneira para regar as plantas; cenário para contação de histórias; canteiros com ervas medicinais, especiarias e flores; ferramentas de diferentes tamanhos entre elas pás, enxadas, ancinhos; mesas e bancos para sentar, desenhar, escrever e pintar (Florianópolis, 2022, p. 252).

As hortas pedagógicas⁸, quando utilizadas metodologicamente e tematicamente como espaços pedagógicos para pensar as questões ambientais pelas profissionais docentes, podem enriquecer e ressignificar as práticas educacionais cotidianas. Da mesma forma, podem contribuir para a estimulação das crianças, incentivando as práticas de alimentação saudável, entre outras. Essas afirmativas foram trazidas por todas as pessoas participantes da pesquisa. Pensamos com Lorenzi (2022), para qual a

horta pode ser um ponto estratégico para conectar os saberes científicos com os outros saberes através do diálogo entre pessoas de diferentes setores, podendo ultrapassar os muros da escola. A pluralidade e a versatilidade da horta permitem trabalhar questões de alimentação, resgate da cultura e problemas socioambientais, por exemplo, que atraem diferentes gerações e públicos, sendo elementos essenciais do dia a dia dos estudantes e da comunidade (Lorenzi, 2022, p. 37).

Nessa mesma linha, o físico e ambientalista Fritjof Capra (2005) acrescenta:

8 De acordo com Helda Morales, uma das fundadoras da Rede Internacional de Hortas Escolares, pode-se considerar horta escolar qualquer uma que faça parte da escola, não necessariamente com uso educativo. Já as hortas educativas são usadas para ensinar, mas podem estar em outro ambiente além da escola, seja em um espaço comunitário ou em um posto de saúde. *As hortas pedagógicas, por sua vez, são hortas educativas localizadas em espaços de ensino formal.*

Uma sala de aula que nós descobrimos especialmente apropriada para as crianças é a horta da escola, por religá-las aos fundamentos básicos da comida – na realidade, à essência da vida – ao mesmo tempo em que integra e enriquece praticamente todas as atividades escolares. Quando a horta da escola passa a fazer parte do currículo, nós aprendemos sobre os ciclos alimentares, por exemplo, e integramos os ciclos alimentares naturais aos ciclos de plantio, cultivo, colheita, compostagem e reciclagem. Por meio dessa prática, descobrimos também que a horta na escola, em sua totalidade, está embutida em sistemas maiores que também são teias vivas com seus próprios ciclos. Os ciclos alimentares se cruzam com esses ciclos maiores – o ciclo da água, o ciclo das estações e assim por diante –, todos eles formando conexões na teia de vida planetária (Capra, 2005, p. 14).

Os documentos dos NEIMs também demarcaram a importância da horta pedagógica no processo de alimentação saudável. Ainda, Lorenzi (2022) afirma que a horta pedagógica pode desempenhar uma diversidade de fatores ecológicos, políticos e culturais:

A horta pode trabalhar a diversidade a partir do cultivo de uma variedade de plantas, cada qual com sua função; pode ter função política se abordarmos o tema da alimentação escolar; pode ter função cultural ao estudarmos os alimentos da região ou ao resgatarmos os saberes dos moradores da comunidade e integrá-los às disciplinas de sala de aula (Lorenzi, 2022, p. 45).

Por fim, as hortas pedagógicas e o processo de alimentação escolar oferecido dentro dos NEIMs podem contribuir para conscientizar as crianças (e comunidade educativa) na questão de pertencimento à Natureza. Elas trabalham no sentido do engajamento com o ambiente, integrando conhecimentos do currículo de forma prática, lúdica e interativa na EI, tornando-se, desta maneira, aliados para uma multiplicidade de práticas de sensibilização com/na Natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatores considerados potencializadores/facilitadores à sensibilização com/na Natureza na EI da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC são: a estrutura documental curricular orientadora do processo educacional-pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dos NEIMs; a brincadeira como eixo estruturante e estruturador do fazer educativo; a Educação Física; as aproximações entre as relações sociais e culturais-ERER; os materiais e materialidades utilizadas no fazer pedagógico; e os espaços físicos externos que fazem parte dos NEIMs.

Consideramos que todos estes fatores se alinham a uma *pedagogia do desemparedamento* (Tiriba, 1992; 2005; 2010; 2018; 2023). Eles são utilizados também como estratégia para tornar a “educação infantil como direito e fonte de alegria” (Tiriba, 2023, p. 15) e também assegurar os direitos de convívio com elementos do mundo natural como condição para o pleno desenvolvimento dos seres humanos em sua infância (Tiriba; Profice, 2014, p. 73).

Através da pedagogia do *desemparedamento* e das práticas pedagógicas envolvendo a sensibilização com/na Natureza identificamos que os NEIMs dispõem de diferentes espaços e materialidades potencializadores. Porém, os desafios à acessibilidade das crianças para a utilização destes espaços e suas materialidades fica sob a decisão das profissionais docentes, diante de cada contexto e das especificidades do grupo de crianças.

O *desemparedamento* das crianças para os lugares além da instituição educativa acontece eventualmente e requer planejamentos das profissionais docentes; não há tempos (cronológicos) específicos dentro do

cotidiano para realizar a pedagogia do *desemparedamento*, ficando assim a critério das profissionais e perfil do grupo de crianças.

Por fim, a documentação da RMEF e dos NEIMs possibilita processos de sensibilização com/na Natureza. Ainda, para que esse processo seja efetivado no cotidiano dos NEIMs, torna-se primordial condições estruturais e de formação permanente, engajada as práticas e teorias já existentes nos documentos e na produção acadêmica no campo da educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

CAPRA, Fritjof. Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (org.). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 13-25.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A formação continuada das supervisoras da Educação Infantil: em pauta as especificidades da área. In: POOLI, João Paulo; ROSA, Lucimar Dias; FERREIRA, Valeria Milena Rohrich (org.). *Coordenação pedagógica: a formação e os desafios da prática nas escolas*. Curitiba: Appris, 2018. p. 177-194.

DELLA FLORA, Maristela. *O brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

DORNELES, Diego Rodrigues. Palavras germinantes: entrevista com Nego Bispo. *Identidade!* São Leopoldo, v. 26, n. 1-2, p. 14-26, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/551585955/Entrevista-Palavras-Germinantes-Com-Mestre-Nego-Bispo>. Acesso em: 27 jan. 2025.

EVANGELISTA, Lidiane Pereira. *A relação entre as materialidades e os aspectos estruturantes na docência com os bebês na RMEF*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FLORIANÓPOLIS (SC). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2012.

FLORIANÓPOLIS (SC). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. v. 3. Florianópolis: CGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS (SC). Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares para a educação básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: CGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS (SC). Secretaria Municipal de Educação. *Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016.

FLORIANÓPOLIS (SC). Secretaria Municipal de Educação. *A educação física na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016.

FLORIANÓPOLIS (SC). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. *Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. 2. ed. Florianópolis: SME, 2022.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

LORENZI, Karina Silveira D. *Em diálogo: as hortas e a agroecologia em unidades educativas do bairro Armação do Pântano do Sul – Florianópolis*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235657>. Acesso em: 10 out. 2024.

NEIM GRANDE PORTE. *Projeto político-pedagógico*. Florianópolis, 2023.

NEIM MÉDIO PORTE. *Projeto político-pedagógico*. Florianópolis, 2023.

NEIM PEQUENO PORTE. *Projeto político-pedagógico*. Florianópolis, 2023-2024.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Tradução de Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

SCHWALM, Fernanda Undurraga; ROBAINA, José Vicente Lima. Uma abordagem eco-pedagógica para a sensibilização ambiental na educação infantil. *Revista Ciências & Ideias*, Nilópolis, v. 11, n. 3, p. 201-214, set./dez. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/243448>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, Priscilla Pereira Costa et al. Relação ser humano-natureza: reflexão e desafio da educação física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1-12, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315070166>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SILVA, Vilma Justina. *Ateliês de espaços efêmeros na formação estética docente: atravessamentos e ressonâncias*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

TIRIBA, Léa. *Buscando caminhos para a pré-escola popular*. São Paulo: Ática, 1992.

TIRIBA, Léa. *Crianças, natureza e educação infantil*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 12 jun. 2025.

TIRIBA, Léa. *Pré-escola popular buscando caminhos, ontem e hoje*. São Paulo: Cortez, 2018.

TIRIBA, Léa. *Educação infantil como direito e alegria*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Léa (org.). *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 47-77.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. Pátios de escolas de educação infantil: entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 177-198, jan./mar. 2017.

ZANETTE, Maristela. *Sensibilização com/na natureza: um estudo no contexto da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC*. 2025. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PEED1824-D.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2025.