

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Geovana Tavares da Silva

**A CRIANÇA E A NATUREZA: UMA REVISÃO DA LITERATURA NOS  
DOCUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA INFÂNCIA**

SOROCABA-SP

2021

Geovana Tavares da Silva

**A CRIANÇA E A NATUREZA: UMA REVISÃO DA LITERATURA NOS  
DOCUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Centro de Ciências  
Humanas e Biológicas da Universidade  
Federal de São Carlos *campus* Sorocaba,  
para obtenção do título/grau de licenciada  
em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Walburga  
dos Santos

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda  
Theodoro Roveri

SOROCABA-SP

2021

Silva, Geovana Tavares da

A criança e a natureza: uma revisão da literatura nos documentos legais da educação infantil e da infância / Geovana Tavares da Silva -- 2021.  
48f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Maria Walburga dos Santos

Banca Examinadora: Andréia Regina de Oliveira

Camargo, Fernanda Theodoro Roveri, Roseli Gonçalves

Ribeiro Martins Garcia

Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Infância . 3. Natureza. I. Silva, Geovana Tavares da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB**  
 Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780  
 Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 25/2021/CCPedL-So/CCHB

**Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso**

**Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**GEOVANA TAVARES DA SILVA**

**A CRIANÇA E A NATUREZA: UMA REVISÃO DA LITERATURA NOS DOCUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA INFÂNCIA**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba**

Sorocaba, 24 de junho de 2021

**ASSINATURAS E CIÊNCIAS**

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.ª Dr.ª Maria Walburga dos Santos e Prof.ª Dr.ª Fernanda Theodoro Roveri
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Andréia Regina de Oliveira Camargo
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia



Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 02/07/2021, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0423961** e o código CRC **980A08EF**.

**Referência:** Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.010667/2021-91

SEI nº 0423961

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Prof.ª Dr.ª Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

Prof.ª Dr.ª Andréia Regina de Oliveira Camargo

Prof.ª Dr.ª Fernanda Theodoro Roveri

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha família, a todas as crianças que cruzaram a minha  
vida,  
a natureza que sempre esteve presente.  
E em especial, a criança que habita em mim.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é verbo, verbo é realização e movimento, é existir e se encontrar. Iniciando desse conceito como posição de largada, sou grata a todos os envolvidos nesse processo de formação desde a infância até os dias de hoje, a todos que acreditaram, apoiaram, incentivaram e não desistiram de mim.

Agradeço a UFSCar e, principalmente, aos professores do curso de Pedagogia, por fazerem de mim uma educadora, um ser crítico e acima de tudo humana.

Agradeço imensamente às crianças e mulheres pesquisadoras que tive o privilégio de conhecer, que além de me apoiarem, contribuíram para que este TCC acontecesse.

Agradeço à minha orientadora Maria Walburga dos Santos e à coorientadora Fernanda Theodoro Roveri pela gentileza, sensibilidade, pela inspiração e simplesmente por serem quem são.

Toda a minha admiração e inspiração, pela orientação na construção desta tese, pela amizade que foi sendo cultivada, pela paciência e credibilidade que a professora Fernanda Roveri deu a minha pessoa, me aceitando e sugerindo que eu construísse e trilhasse esse caminho pela natureza e infância na sua disciplina, o que despertou em mim o interesse por essa temática e representou o início da minha pesquisa.

Agradeço à minha querida família que vem me apoiando, tendo paciência e ajudando ao longo deste caminho, hoje e sempre, torcendo pelo meu sucesso e que eu amo incondicionalmente. Que se alegrou comigo a cada semestre concluído e através de seus exemplos mostraram-me que valeu a pena cada segundo de processo formativo. Obrigada mãe Rosa, avó Zileit, avô Benedito e tio Carlos.

Agradeço aos amigos, os de longe, os de perto, os de longa data, os recentes e aos que a graduação me proporcionou.

E por último e mais importante, agradeço à Deus por zelar por mim e me manter firme durante toda essa caminhada.

Em suma, se agradecer é verbo, prontamente, desejo ser e me encontrar como educadora livre, forte e afetuosa, contribuindo na formação de todos, da mesma maneira que todas essas pessoas esplêndidas me proporcionaram.

## **EPÍGRAFE**

*“Se fiz algum progresso no caminho do coração humano, foi o prazer que tinha em ver e observar as crianças que me proporcionaram este conhecimento.”*

*Jean-Jacques Rousseau (1712 -1778)*

## RESUMO

Esta pesquisa discute as relações entre natureza e infância, caracterizando-se como um estudo qualitativo de base bibliográfica e documental. O objetivo é compreender como a natureza passou a ser considerada, na pedagogia, como um elemento fundamental para a educação. A partir dos estudos da História Cultural, apresentamos a temática da natureza e de suas sensibilidades (CORBIN, 1989; SOARES, 2016). Nessa perspectiva, as noções de natureza e infância podem ser compreendidas sob inúmeros olhares, tempos e espaços. Com base nesse pressuposto, analisamos os pensamentos de Jean-Jacques Rousseau no livro *Emílio, ou da Educação*, livro I, o qual apresenta uma ampla contribuição para se pensar a construção dessas noções. Buscando responder como as diversas compreensões da natureza dialogam com os documentos legais da Infância e da Educação Infantil no Brasil, propomos as reflexões: É possível visualizar as marcas de uma educação pela natureza nesses documentos? Que aspectos da natureza foram valorizados, ao longo da história, para a educação das sensibilidades na infância?

**Palavras-chave:** Infância; Natureza; Criança; Educação Infantil.



## ABSTRACT

This research discusses the relationship between nature and childhood, It has been characterized as a qualitative study with bibliographic and documentary basis. The objective is to understand how nature has been considered in pedagogy, as a fundamental element of education. From the studies of Cultural History, we present the theme of nature and its sensibilities (CORBIN, 1989; SOARES, 2016). In this perspective, the notions of nature and childhood can be understood under countless perspectives, of time and space. Based on this assumption, we analyze the thoughts of Jean-Jacques Rousseau in the book *Emílio, or da Educação*, the book "I", which presents a wide contribution to think about the construction of these notions. Seeking to answer how the different understandings of nature dialogue with the legal documents of "Early Childhood Education in Brazil", we propose the following reflections: Is it possible to see the marks of nature education thoughts in these documents? What aspects of this nature have been appreciated, throughout history, for the education of sensitivities in the childhood?

**Keywords:** Childhood; Nature; Children; Early Childhood Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEDI - Coordenação de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNEI - Política Nacional de Educação Infantil

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
1.1 CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E UM OBJETO DE PESQUISA	10
<b>2 UM OLHAR SOBRE A NATUREZA</b>	<b>15</b>
2.1 A NATUREZA SEGUNDO ROUSSEAU	19
2.2 NATUREZA QUE EDUCA	22
<b>3 INFÂNCIA, NATUREZA E EDUCAÇÃO NO BRASIL</b>	<b>27</b>
<b>4 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A NOÇÃO DE INFÂNCIA, NATUREZA E EDUCAÇÃO</b>	<b>34</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>44</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E UM OBJETO DE PESQUISA

Os caminhos, questionamentos e toda essa construção de pensamento deste trabalho se deu muito antes do que eu mesma poderia considerar. Percebo esta realidade agora, através da procura por vivências, saberes e memórias que me trouxeram até aqui e despertaram em mim o interesse de explorar a presença da Infância, Natureza e Educação Infantil nos documentos legais brasileiros.

Nesse caminho também tivemos obstáculos, inquietações e angústias, devido um contexto pandêmico, causado pelo vírus Covid-19. Este trouxe para as nossas vidas dificuldades que jamais esperávamos enfrentar. A princípio, representava algo tão longe de nós que não nos afetaria. Contudo, o vírus se alastrou pelo mundo e pelas nossas rotinas. Aulas, trabalhos e passeios foram cancelados, um recesso sem muitas informações nem sequer hipóteses. E então qual a solução? A pandemia só se agrava, amigos, parentes e alunos sendo contaminados e a quarentena é a maneira para permanecermos “saudáveis e com vida”. Observando o cenário atual, penso que as palavras que melhor representam tudo isso é luta e resistência.

Como uma das caminhadas desta luta, as buscas que me guiaram nesse trabalho de conclusão de curso, tiveram como base as memórias e registros da disciplina de Educação Infantil ofertada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Theodoro Roveri, pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Rodrigues de Souza e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Walburga dos Santos que propõem um olhar de sensibilidade, vivência, acolhimento, atenção, dedicação, exploração ao pensar nas crianças.

Os saberes das aulas de Educação, Corpo e Movimento e Ensino de Arte me fizeram olhar para uma educação pautada nos diferentes elementos da natureza através do corpo, das sensações, da afetividade, do ver, do vivenciar, do apalpar, do cheirar, da escuta e da sensorialidade, na qual esses elementos são marcas singulares na vida de cada criança.

Nessa perspectiva, de um olhar curioso, investigativo e sensível para os direitos das crianças, me fez lembrar de um registro de uma obra indicada pelas professoras Carolina e Fernanda denominada “Eu ainda sou criança: educação infantil e

resistência” (SANTOS; TOMAZZETTI; MELLO, 2019). Diante disso, passei a ter diálogos com a coorientadora sobre uma suposta temática e então comecei a olhar para uma noção de natureza e infância através do corpo, dos sentidos, das vivências e das histórias.

Ao aceitar a proposta para uma possível iniciação científica, pude aos poucos, construir e determinar com maior compreensão minhas curiosidades e fascínio pela temática. Entendi que durante as contribuições e aulas do eixo que a professora Fernanda ofertava e me indicava, fui norteada e aprofundada pelo encontro desta escrita. Mesmo que eu não tenha concluído nenhuma pesquisa específica sobre esta temática, comecei a me encantar e observar as relações da natureza na infância, de um corpo na educação com a natureza. De um corpo livre, vivo, conectado à natureza, à educação e ao mundo. Segui trilhando esse pensamento que me levava justamente a pensar a práxis desta pesquisa.

Com base nesta observação e com a ajuda da professora, fui me inspirando no livro Emílio, ou da Educação, livro I e da dissertação de Mestrado da Rachel Ramos de Souza intitulada Educação, Corpo e Natureza na obra O Emílio de Jean-Jacques Rousseau, que é uma produção que apresenta uma proposta pedagógica inovadora à sua época e que nos revela práticas educativas voltadas à valorização da infância.

A partir de uma perspectiva da história cultural e buscando uma compreensão da noção de natureza na longa duração, encontrei nas obras de Alain Corbin – em especial na apresentação do livro “Do surgimento da praia como território de prazeres e divertimento” (1989) – contribuições para esta pesquisa e também em outros autores.

Deste modo, a partir do levantamento e do aprofundamento de leituras das categorias de natureza e infância, tomou forma minha escrita e meus pensamentos acerca de como a natureza passou a ser considerada, na pedagogia, como um elemento fundamental para a educação.

Assim, a presente escrita percorre na direção do questionamento dos traços de se analisar a infância e a natureza não como algo natural, porém como algo gerado/fabricado/produzido. A criança e a natureza representam respectivamente categorias sociais, construídas historicamente.

Em uma perspectiva da história cultural, que leva em consideração as fontes

históricas, ligada na noção de cultura como um instrumento de investigação, a história cultural observa caminhos para os modelos sociais, das práticas culturais, praticadas pelos seres, com relação uns aos outros e do modo de como esses seres se adaptam, apresentando uma enorme conexão com a atuação dos sujeitos que as vivenciam, visto que ao haver qualquer pessoa já há uma produção de cultura (CORBIN, 1989; SOARES, 2016).

Para isso, Alain Corbain, contribui em suas escritas, discutindo como a noção de natureza está representada por uma história cultural, no qual o ser humano faz parte dessa totalidade e desses fenômenos naturais, logo, é evidente a apresentação de uma história em diferentes culturas, gerações, cenários, fenômenos naturais e sentimentos.

Deste modo, o ser humano interage no espaço físico, ele brinca, se comunica, descobre meios próprios, reconhece sabores e odores, indica símbolos pessoais e cria histórias de vida, cada um à sua maneira diferente.

Tendo como enfoque a infância e a natureza, o estudo delinea-se a partir de uma análise documental e bibliográfica. Olhando mais especificamente para a educação infantil, encontramos alguns documentos elaborados pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI) ligada à Secretaria de Educação Básica do MEC que, desde a década de 1980, tratam de sua importância para as políticas públicas para a Educação Infantil.

Assim, analisaremos a presença da natureza e infância nos seguintes documentos legais e nos documentos orientadores (MEC) para a Educação Infantil no Brasil, desde a publicação da Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1992, o decreto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, observando que, no presente momento, aconteceu uma modificação na legislação, mudando a idade de acesso da criança à escola, reduzindo o período da criança na Educação Infantil, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIS) de 2009.

Consideramos que tais documentos não são frutos do presente, mas fazem parte de um longo processo histórico de elaboração de ideias, teorias, concepções e propostas pedagógicas. Assim, seria possível encontrar marcas de um processo em que a natureza foi se consolidando como um elemento importante e que educa. Nesse

sentido, percorreremos um caminho buscando, nas contribuições do filósofo iluminista Jean Jacques Rousseau, uma noção pioneira acerca da natureza como elemento essencial para a educação da criança. Para isso, apresentaremos uma análise sobre como a noção de natureza foi se construindo como um elemento importante para a educação e as sensibilidades humanas (CORBIN, 1989; SOARES, 2016).

Apresentaremos as concepções discutindo se estas dialogam com os documentos acima citados. Cabe-nos a reflexão: “É possível visualizar as marcas de uma educação pela natureza nas propostas atuais dos documentos da Educação Infantil? Que aspectos da natureza foram valorizados, ao longo da história, para a educação das sensibilidades na infância? ”.

O aspecto jurídico da questão também será objeto desta pesquisa pois, ao se propor a explorar a temática da natureza e infância, é necessário analisar de maneira aprofundada os documentos que descrevem os direitos das crianças e como estes, de certa forma, reverberam as experiências com a natureza já apresentadas ao longo da história.

Dessa maneira, considerando os materiais escritos que serão analisados para esta pesquisa e que remetem às fontes primárias e secundárias, serão utilizados os métodos de pesquisa documental e pesquisa bibliográfica abrangendo fontes como: livros, artigos científicos e documentos legais das políticas curriculares brasileiras.

Com o enfoque qualitativo, pretende-se reunir e interpretar pesquisas anteriores sobre o conceito de natureza presente nas propostas para a educação da infância e tentar dialogar com alguns autores a fim de estabelecer algumas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas.

As análises dos documentos oficiais da educação infantil e da infância serão realizadas tendo como fundamentação o livro “Emílio, ou da Educação”, já que esta obra é um marco importante na proposição de uma perspectiva humanizada do currículo, que preconize a formação do ser humano pautada na noção de natureza defendida por Rousseau, ou seja: de liberdade, de bondade inata da formação do ser humano e da personalidade individual de cada criança.

Há diversos avanços significativos que ocorreram através das políticas públicas, dentre os documentos que esta pesquisa pretende examinar, delimitamos mais especificamente os da área da Educação Infantil, mas nem todas as políticas

públicas tratam especificamente da Educação Infantil, como por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que não especifica em todo o seu documento, tem seções que a representa, como o Art. 29 “(...) representa a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos (...)” (BRASIL, 1996). A Constituição Federal (Brasil, 1988), e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), se aplicam da mesma forma. Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), trata especificamente ao longo do documento sobre as crianças e a natureza.

Dessa forma, faço um convite a me acompanhar nesse movimento de diálogo e explicação da metodologia de pesquisa construída no caminhar da construção deste TCC, visto que desta maneira é possível entender os percursos e informações em relação entre natureza e infância e como a natureza passou a ser um elemento fundamental para a educação.

Para formar este diálogo, este trabalho foi dividido em quatro capítulos. Na primeira parte, apontamos algumas notas metodológicas para a sua construção. No que se refere a perspectiva teórica, apresentaremos na segunda parte e no interior dos capítulos consecutivos algumas concepções que, pesquisando sobre a temática deste trabalho, consideramos indispensável dialogarmos de maneira prática.

O Capítulo III, intitulado “Infância, Natureza e Educação no Brasil”, busca pensar sobre os contextos atuais, bem como as noções de infância, natureza e de Educação no Brasil.

O Capítulo IV, “O que dizem os documentos da Educação Infantil sobre a noção de Infância, Natureza e Educação”, reflete sobre a relação dos documentos legais da educação infantil ao longo das últimas décadas e o protagonismo das crianças.

Em conclusão, este trabalho de conclusão de curso discute a temática em natureza filosófica, ética e social, destacando a importância da educação através da natureza e do reconhecimento das crianças como protagonistas e seres produtores de cultura. Almejamos, assim, que as ações que respeitem as crianças e suas especificidades possam efetivamente acontecer no âmbito das creches e pré-escolas, não ficando apenas restritas aos documentos legais.



## 2 UM OLHAR SOBRE A NATUREZA

No que diz respeito ao que chamaremos a parte sistemática, que aqui não é senão a marcha da natureza, é ela que mais desconcertará o leitor; será também por aí, sem dúvida, que me atacarão, e talvez com alguma razão. Acreditarão estar lendo menos um tratado de educação do que os devaneios de um visionário sobre a educação. Que fazer? Não é sobre as ideias de outrem que escrevo, mas sobre as minhas. Não vejo as coisas como os outros homens; faz muito tempo que me chamaram a atenção para isto. Mas dependerá de mim dar-me outros olhos e exibir outras ideias? Não. Depende de mim não confiar excessivamente em mim mesmo, não acreditar ser sozinho mais sábio do que todo o mundo; depende de mim não mudar de sentimento, mas desconfiar do meu; isto é tudo o que posso fazer, e é o que faço. Se às vezes assumo o tom afirmativo, não é para impô-lo ao leitor, mas para fazer tal como penso. Por que proporia em forma de dúvida aquilo sobre que, no que me diz respeito, não tenho dúvidas? Digo exatamente o que se passa em meu espírito (ROUSSEAU, 2009, p.4).

Explorar e compreender uma ideia pode ser fácil, espontâneo, curioso, significativo, e concomitantemente complexo, inédito e, até mesmo, confuso. A ideia que antes representava uma clareza e um marco histórico foi capaz de me levar em um mar de olhares tão variados e significativos sobre o que parecia ser uma única noção de natureza.

A natureza é um meio de notoriedade entre sujeito e sociedade, ela não se limita apenas no meio ambiental e sim na relação de que a natureza é capaz de ser como origem de vivência autêntica, regeneradora, passível de ser redescoberta, reconquistada e devolvida para um lugar de harmonia e pertencimento às vivências humanas. Ao tratar sobre uma abordagem sócio-cultural da concepção de natureza, apresento alguns conceitos:

[. . .] quando falamos de natureza, **não falamos só das coisas**, ou dos bichos, das plantas, dos rios, das montanhas, etc., mas também da maneira **como vemos essas coisas**, em particular integradas a um conceito que nós criamos: a totalidade a que chamamos de natureza (CARVALHO, 1994, p. 14, grifos nossos).

[...] princípio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos, substância (matéria e forma) dos seres (CHAUÍ, 2001, p. 203).

Partindo do pressuposto que a construção da noção de natureza é apresentada pela Antropologia Cultural, pelos fundamentos teológicos, pela Sociologia, pela Filosofia da Ciência e pelos conhecimentos prévios científicos e técnicos dominantes

em qualquer momento e lugar da história sociocultural do ser humano, nota-se que a ideia de natureza é, de fato, uma construção social resultante de visões de mundo que obedecem às condições sociais estabelecidas (FLORIT, 2004). Essas condições, segundo Silva (2004, p.28), “[...] põem em movimento um conjunto de sensações, pensamentos, imagens, lembranças, necessidades, pulsões e emoções”.

Em uma perspectiva da História Cultural, que leva em consideração as fontes históricas, ligada na noção de cultura como um instrumento de investigação, a história cultural observa caminhos para os modelos sociais, das práticas culturais, praticadas pelos seres, com relação uns aos outros e do modo de como esses seres se adaptam, apresentando uma enorme conexão com a atuação dos sujeitos que as vivenciam, visto que ao haver qualquer pessoa já há uma produção de cultura. Neste ponto de vista, o ser humano é parte da natureza. Como na filosofia dos pré-socráticos, a natureza é a própria vivência, em suas manifestações físicas afetivas.

Deste modo, o ser humano interage no espaço físico, ele brinca, se comunica, descobre meios próprios, reconhece sabores e odores, indica símbolos pessoais e cria histórias de vida, cada um à sua maneira diferente.

A palavra natureza tem sido usada baseada em perspectivas variadas ao longo do tempo, fazendo-se múltiplas e antagônicas. Logo, a ideia sobre o que é natureza tem sido pensada e dialogada durante toda a história da humanidade, sob conceitos e fundamentações construídas e redescobertas, com interpretações variadas e questionamentos, presentes nos diversos campos do conhecimento, tais como os da história, da filosofia, da arte, da sociologia, da biologia, dentre outras ciências.

A maneira como compreendemos a natureza, hoje em dia, é resultado de um processo histórico, no qual diferentes formas de interpretações foram construídas ao longo do tempo. Durante algumas leituras e diálogos no decorrer desta escrita, os pensamentos sobre os significados da natureza estiveram ancorados em diversas ideias e modelos sociais e culturais. Conforme pensamos em relação à natureza, é normal, baseado no senso comum, relacioná-la prontamente à natureza primeira, que segundo Milton Santos (1999), representa o espaço natural que não sofreu transformação pelo ser humano, é formado por rios, bosques e florestas.

Na percepção cartesiana, a natureza não é pensada como um elemento vivo, mas como elemento inanimado, formado e conduzido por Deus através de teorias

mecânicas. Tamanhas teorias, fundamentadas na física e na matemática, que analisavam a natureza humana apta a ser "transformada". Desta forma, ao trazermos a natureza de maneira diferente da descrita nas Ciências Naturais, buscamos apreendê-la como uma natureza imersa pela presença do ser humano, um oceano cheio de histórias, de sensibilidades, um dispositivo afetivo, de percepções, objetos, valores, propósitos e ambições em relação aos indivíduos com o meio. Com a participação do ser humano sobre na Terra, a natureza está permanentemente sendo redescoberta.

Mais do que um contato com a natureza em si, essa nova experiência contempla ambientes produzidos pela civilização moderna e que, independentemente das ações humanas, refletem os valores sociais daquela. Nesse sentido, tanto simbólica quanto materialmente, a construção da natureza fundamenta-se em sistemas sociais, seja por meio da apreciação estética, seja por meio de intervenções físicas. Pode-se perceber, nos próprios sentimentos humanos quanto à natureza e suas partes, como o sol, o ar livre, as águas de rios e mares, a montanha e a praia, nem sempre foram as mesmas na longa duração histórica (CORBIN, 1989). É necessário ter em mente que as notáveis ideias de uma natureza associada ao imaginário das pessoas, de tempos em tempos, reaparecem levemente em todos os meios, ora contempladas pela ciência, ora pela literatura, ora pelo cinema e ora pela educação. Sobretudo, proporcionando um lugar de cura, transformação e divertimento.

Nessa perspectiva, conforme lembra Carmen Soares (2016), foi necessário um extenso e intenso processo histórico para que o mundo natural fosse percebido, descoberto e inventado.

Em "O território do vazio", Alain Corbin (1989) analisa a percepção humana da natureza através de uma perspectiva repleta de significados e emoções, de obstáculos e beleza que representou e representa em seu entorno, a todos os seres humanos existentes. Logo, a natureza vai além dos aspectos físicos, ela caracteriza as emoções vivenciadas pelo ser humano em relação ao meio.

Conforme Corbin (1989) explana em sua escrita, o que antes não era admirado e desfrutado, vemos que, com as vivências e redescobertas das possibilidades de lazer e alegria, a natureza vai nos ocasionando modos e sentimentos de apreciá-la.

Como menciona Soares, (2016, p.7) "a natureza se reconfigura nas mentalidades e nos usos para se tornar por essência um espaço lúdico, ao mesmo tempo terra de aventuras e dispositivo pedagógico".

Nesse sentido, Corbin apresenta a admirável ligação que o mar e os seres humanos foram "formando", mostrando o elo de "amor e ódio" entre os dois através dos tempos. Há uma passagem na obra do autor na qual ele observa como a praia passou a ser um lugar frequentado para o divertimento e a contemplação:

A praia abre-se também ao prazer da conversação; sutil equilíbrio entre o retiro solitário e a massa tumultuada, implica a escolha de algumas pessoas especiais com quem nos comunicarmos para evitar o tédio da solidão e o peso da multidão. A sedução do repouso provocado pelo retiro, a prática da meditação e da conversação, o devaneio favorecido pelo ambiente, certas formas de engajamento do corpo, a fascinação exercida pelas vibrações luminosas do espelho aquático compõe uma gama de prazeres do lugar, sem que, no entanto, as testemunhas procurem pintar o espetáculo da natureza como irão fazê-lo (apud CORBIN, 1989, p. 32-33, - o grifo é meu).

Nesta citação, a praia se caracteriza como um meio singular, de convívio ao ar livre, um lugar prazeroso, que encantava com à contemplação da natureza, ora solitária, ora na companhia de amigos. Buscando uma historiografia da natureza, ela era e é a base ideal para um trabalho educativo, na qual a natureza assume grande valor e sensibilidade, ora íntegra, ora selvagem, sendo admirada livremente, passando pelos espetáculos da primavera, do verão, do outono e até do inverno severo, distante dos males da cidade, que se baseia apenas no poder, na ambição, na vaidade, no "stress" de uma vida agitada gerando um enfraquecimento humano. Mas não deixando de lado uma natureza selvagem, onde há insegurança, medo, calor, frio, chuva e sol.

E para desconstruir o pensamento de que a natureza é formada apenas pelos seres que não têm vida, inanimados, tomaremos como perspectiva de análise, nesse estudo, a noção de natureza presente em diversas propostas para a educação da infância. Haveria uma ligação de pertencimento e de reciprocidade da natureza com o ser humano? Um vínculo vivo, onde a mesma natureza mostra a nossa relação com os outros seres e com o meio em que vivemos, estando aptos a criar movimentos e colocá-los em prática, dando sentidos, performances e história que nos prepara como sujeitos vivos e ativos?

## 2.1 A NATUREZA SEGUNDO ROUSSEAU

O simples fato dessa escrita ter como noção de natureza e educação, buscaremos nos posicionar em alguns relatos de Rousseau (1989) e na contribuição de mestrado de Rachel Souza (1983) acerca da natureza e da educação do corpo. Rousseau tem sido um modelo nas pesquisas sobre história da educação por causa de sua profunda e significativa concepção pedagógica, sua obra e fundamento ainda refletem em nosso tempo, em nossa vivência e compreensão sobre a infância, sobre a educação, sobre a política e sobre a própria natureza.

Jean-Jacques Rousseau, pensador filosófico, teórico social e político, romancista é uma referência nos trabalhos sobre educação. Nasceu e viveu toda sua vida na época no meio do movimento iluminista diante das indagações políticas, sociais e educacionais do século XVII. Importante dizer que não se trata de validar seu ponto de vista, mas apresentar as ideias do autor à sua época, a fim de entender como o seu pensamento foi delineando uma noção de educação pela natureza.

A respeito do contexto histórico e cultural da natureza, Rousseau considera e argumenta a noção de que a natureza tenha acontecido no tempo e no espaço, tornando-se, desse modo, um estado histórico. Ele traz a natureza acontecendo no início da humanidade, na qual ela representa o bom selvagem, que se deparava em um perfeito estado de equilíbrio com a natureza; tudo que ele precisava para conviver, ele retirava da própria.

Assim sendo, tratar da noção da natureza em Rousseau é pensar, sobretudo, a observação por ele formada a respeito de um fenômeno histórico e um instrumento essencial. Visto que a natureza torna o homem sociável, foi criado para sê-lo. Esta concepção de natureza está presente nos relatos de Rousseau quando este descreve que os “selvagens” se unem em volta de uma fogueira para dialogarem, montam suas cabanas, interagem com outros grupos e determinam a paz ou a guerra.

Como bem constata, Rousseau considera que o ser humano possui sentimentos naturais e tornam-se mais “bons” e felizes conforme se estabelecem no mundo natural, na qual, ele esclarece o “natural” como “o original”, aquele indivíduo que é conduzido pela liberdade natural. Rousseau assim o descreve: “Vejo-o fartando-se sobre um carvalho, saciando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto, e eis satisfeitas as suas necessidades”

(ROUSSEAU, 1989, p.53). Esse sujeito a quem ele expõe, que se satisfaz naturalmente, é um sujeito que tem suas vivências, histórias e alimentos retirados da natureza e que, acima de tudo, luta pela sua liberdade.

Desta maneira, a concepção de uma natureza grandiosa, repleta de virtudes e pronta para educar e cuidar provém da prática vivenciada por aqueles que interagem e habitam nas cidades, nos desafios diários acerca da natureza e de seus elementos benéficos à saúde e ao cuidado da vida pessoal e comunitária.

Rousseau apresenta como livre o ser humano nesse estado de liberdade, em virtude de não estar aprisionado às necessidades ilusórias, artificiais da sociedade, necessitando apenas se responsabilizar pela sua sobrevivência e felicidade. Ao fazer referência ao Emílio, Rousseau sustenta a ideia de que “o quadro da natureza só me oferecia harmonia e proporções, o do gênero humano só me oferece confusão e desordem!” (ROUSSEAU, 1989, p. 392). Esta divisão entre natureza e sociedade é indispensável para que a educação seja delineada.

Assim, quando Rousseau fala da natureza, a ideia inicial que se tem é a de que a delinea como algo que está distante da sociedade e da cultura, condizente à condição de isolamento, na qual a natureza representaria um meio em que o homem está além da sociedade e das determinações sociais, morais, culturais e religiosas. Mas, ao interpretar melhor essa perspectiva, compreendemos que esse estado de natureza, de um movimento contínuo de sentimentos, direciona o homem a viver em sociedade.

Ao olhar um contexto reflexivo da pedagogia rousseauiana, a natureza na qual ele fala é refletida na formação do educando. Longe daquilo que tira sua liberdade, o ser humano deve estar incluído e interagindo na sociedade, contudo primeiramente, ele tem que desenvolver seus saberes e habilidades e assim aprimorá-las, tem que descobrir na natureza o modelo de vivência que vá levá-lo a construir uma vida emancipada. Portanto, para Rousseau, a natureza é um meio ideal, na qual há uma “natureza selvagem” e uma “natureza originalmente bondosa”.

Podemos assim, a partir deste estudo, nos deparar com a união de ideias entre o romantismo no século XIX e a natureza, em virtude de um movimento que acontece pela crítica à cultura. A natureza passou a ser objeto de estudo, os intelectuais procuraram explorar seus mistérios e controlar suas forças. Portanto, a natureza é

distinguida como um sentimento interior, uma sensibilidade, um meio de aproximação entre o sujeito e a ordem natural.

Dessa maneira, a natureza está presente também no humanismo renascentista, no paganismo e no próprio pensamento cristão dos séculos XVI e XVII, bem como no movimento romântico, sendo uma fonte benéfica de inspiração, liberdade, sentimento, sensibilidade que habitam o mundo lírico dos poetas e artistas românticos. A natureza se torna um meio disponível pela sensibilidade imaginativa do indivíduo. Dessa forma Rousseau apresenta: “A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor natural, uma paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras[...]”. E acrescenta, logo abaixo: “o amor de si é sempre bom e sempre conforme à ordem natural” (ROUSSEAU, 1989, p. 288).

Nesse contexto, este pensamento rousseauiano, que é símbolo de uma passagem de uma noção de amor de si, está relacionado ao amor da natureza, visto que o termo denota uma natureza espontânea, direcionada para a alegria e satisfação das necessidades naturais do homem. No entanto, a natureza não revela apenas a satisfação de pensamentos positivos, do belo, autêntico, autônomo e harmonioso, ela contém também o lado selvagem, o pessimista, o egoísta, o comparativo. Rousseau relaciona, neste cenário, ideias negativas e apreensivas de tudo aquilo que se refere à natureza para uma concepção positiva, ele olha não mais só como uma produtora de correções, do certo ou errado, contudo como uma oportunidade de construção de uma natureza que educa, pois nela ele pode sentir. Os fatores positivos e negativos encontrados na natureza apresentaram ao Emílio a habilidade e o conhecimento de se adaptar às incessantes transformações da vida em sociedade. Dessa forma, Rousseau ressalta que Emílio contempla todas as fases que a natureza oferece, nos lados positivos e negativos, e isso faz com que ele passe pelas fases difíceis com maior resiliência, e, até mesmo, sendo educado para viver em qualquer tipo sociedade ou tempo.

Logo, a natureza compreende o fundamento do todo, que, analisando, também se transforma nesta perspectiva de totalidade, sendo o próprio indivíduo, ou a possibilidade de um. Rousseau quer, deste modo, passar uma imagem perigosa, dos sentimentos negativos como também sentimentos harmoniosos, isto é, as ideias se

implicam na centralidade das vontades e ausência mais intensa e fundamental da criança, ao respeito através de seus tempos de desenvolvimento.

## 2.2 NATUREZA QUE EDUCA

No livro *Emílio*, Rousseau mostra sua ideia dando origem aos primeiros passos da educação à natureza do homem, nos princípios da educação de Emílio, o autor traz da imaginação para compreender um modelo educacional, idealizando um personagem/aluno fictício que é conduzido pelo mestre e que não se distancia das vivências, adaptando-se a ela, cuidando e respeitando seus meios evolutivos sem tencionar em adiantá-los e seguir os caminhos que a natureza delimita.

O menino Emílio é uma construção; uma categoria operatória da pedagogia rousseauiana. Cabe lembrar que o estado de natureza era também apenas uma hipótese com que operou o pensamento político de Rousseau. Emílio- o menino fictício do relato rousseauiano - age no relato como ideal regulador que possibilita a Rousseau esmiuçar o que ele acredita ser a essência da criança em tudo aquilo que fosse efetivamente natural no seu desenvolvimento (BOTO, 2010, p. 15).

A criação do personagem é de uma noção do estado de natureza, que resulta em uma criança com as características naturais, na qual a criança nasce e é educada longe da corrupção, logo, essa educação torna as crianças livres, a partir do nascimento, sem seduzi-las com brinquedos fantásticos, mas direcionando suas vivências aos preceitos da natureza. Conforme a sua concepção, a educação precisa ajudar, desenvolver e enriquecer a autenticidade natural, olhar e cuidar da criança como criança e não como um mini adulto potencial. Rousseau (1989), afirma que “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. [...] A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias”. Assim sendo, a noção de viver aprisionado sob o olhar do outro sempre representou para Rousseau uma grande fonte de inquietação, a fim de que a infância possa se desenvolver:

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos



mais sensíveis e mais esclarecidos; forçadas, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza (ROUSSEAU, 2009, p. 10-11).

Nessa perspectiva, o papel de educar a partir da natureza na teoria rousseauiana se caracteriza durante a nossa formação física, e consiste em ensinar às crianças aquilo que elas precisam compreender para se desenvolver, isto é, que é necessário passar por estágios ao longo da formação do indivíduo. Cair, para aprender a se levantar, aprender a enfrentar situações difíceis da vida. Nascermos crianças e vamos aos poucos tornando-nos adultos e conhecendo-nos, assim como em termos físicos, psicológicos morais e metafísicos. Esse é o meio natural e Rousseau espera que a educação se direcione da mesma forma:

Tomei, portanto o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação, conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, homem feito, não terá mais necessidade de outro guia senão ele próprio (ROUSSEAU, 2009, p. 27).

Rousseau salienta, nesse pequeno aluno imaginário, sua totalidade, compreendendo toda a humanidade em uma análise que não era local, nem cultural, mas sim na essência da natureza que está contida é igualmente em todos. Nesse sentido, a criança revela o modelo próspero e esperançoso da educação que o autor propunha, por estar no início do processo do desenvolvimento humano e, assim, sendo educada para conviver, aproveitar a infância e ir gradualmente conquistando a noção sobre o mundo e sobre si. Para tal, a criança usaria como mecanismos os sentidos e o contato com a natureza e seus elementos, como formas de conhecer e explorar ao seu redor e suas ideias.

Partindo dessa razão, Rousseau considera que seja essencial uma educação voltada à natureza, apontando para a necessidade de não forçar o desenvolvimento da criança, para assim elas serem capazes de interagir e experimentar a comunidade junto à natureza:

O homem em estado natural, o selvagem, por exemplo, obrigado a conduzir sua vida ativa para prover suas necessidades e assegurar sua segurança, realiza seu desenvolvimento físico integral vivendo ao ar livre em estado de quase nudez e executando unicamente exercícios naturais e utilitários que são aqueles de nossa espécie e para os quais nosso corpo é especialmente criado e organizado (HÉBERT, apud SOARES, 2003, p. 29).

Nota-se, deste modo, que esses valores, no qual se refere a obra de Hébert, foram as teorias pedagógicas de Rousseau. Hébert propõe uma educação voltada à natureza, ressaltando a notoriedade do ar, dos raios de sol, da terra, da chuva, assim como uma disciplina íntegra na natureza, em que as crianças são acostumadas a vivenciarem ao frio, ao calor e a simplicidade, dado que, para ele, essa é a nossa vocação natural, que sejamos educados em cima desses valores, assim como aconteceu com Emílio.

As contribuições de Rousseau nos permitem compreender que a natureza vai se transformando, ao longo da história da humanidade, em um lugar não mais de medo, de ameaça e de temor, mas em um lugar contemplativo e de conhecimento. Podemos dizer que a natureza afirmada por Rousseau se transformou em um lugar de educação.

A natureza transforma-se em um elemento primordial da pedagogia proposta por Rousseau, uma vez que, busca descobrir na criança tudo que seja primeiro a sua condição social, desejando, desse jeito, a criança primitiva, natural e selvagem. Sendo que essa criança “selvagem”, “natural”, “primitiva” é um estado que faz todos os seres humanos iguais, que é precisamente passar por esses estágios.

Em meio a constantes equívocos na educação moral convencional e uma má-formação da sociedade de sua época, Rousseau seguia conceituando a educação como “conteudista”, na qual ela não considerava a infância e nem seus estágios para o pleno desenvolvimento, sendo uma mecânica de reprodução de conteúdo que supostamente em quase toda sua totalidade de modo algum serão fundamentais; ou, quando for o caso, serão fundamentais somente para o desempenho da sua função social e, em nenhum princípio, para a formação humana, como educação do homem em si, do homem em sua totalidade.

Rousseau contrapondo-se à educação como mero acúmulo de transmissão de valores e informações enciclopédicas, não há apenas um único padrão ou modelo correto de educação, para ele, a educação consiste em uma propagação das aptidões naturais, através da formação da criança, como maneiras de pensar, sentir e vivenciar seus instintos naturais e espontâneos, respeitando-a sua liberdade. A educação vem a ser um processo natural, um autodesenvolvimento para a formação do sujeito como

pessoa humana, um processo que mescla natureza e exploração. Para Rousseau, educar é uma exploração do meio que desdobra a natureza.

A esse respeito, Rousseau (2009, p. 91) argumenta:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; e termos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...].

Este estágio, de vivenciar a infância, é fundamental para uma boa prática de todo o restante da sua formação, desenvolvendo-se tanto físico quanto psicologicamente, “seria um caminho a voltar aos traços originários, inatos e que lhe confeririam a sua verdadeira identidade” (STAROBINSKI, 1991).

Libano (1975 apud ZANATA, 2005, p. 61) apresenta um diálogo às contribuições mais fundamentais segundo à natureza e à educação na perspectiva de Rousseau, evidenciando:

- 1) A preparação da criança para a vida futura deve basear-se no estudo das coisas que correspondem às suas necessidades e interesses atuais. Antes de ensinar as ciências, elas precisam ser levadas a despertar o gosto pelo seu estudo. Os verdadeiros professores são a natureza, a experiência e sentimento. O contato da criança com o mundo que a rodeia é que desperta o interesse e suas potencialidades naturais.
- 2) A educação é um processo natural, ela se fundamenta no desenvolvimento interno do aluno. As crianças são boas por natureza, elas têm uma tendência natural para se desenvolverem.

Como discutido, segundo Rousseau, para que seja alcançado uma verdadeira formação humana, não se deve fugir dos preceitos da natureza e da infância. Mas o que significa para Rousseau essa “natureza” que tanto se discute? Rousseau faz uso da palavra “natureza” em vários campos: na educação, na filosofia, na política, na religião e na botânica. Conforme Dent (1996, p. 172),

Rousseau aplica a ideia de natureza e do que é natural a muitos aspectos da vida. Concebe o caráter do homem como naturalmente inato e criativo; retrata a relação primitiva e inquebrantável do homem com a natureza; baseia o saudável desenvolvimento educacional no respeito pela natureza; descreve a relação de Deus com o mundo criado e o envolvimento do homem nele na Profissão de Fé do Vigário Saboiano.

Nesse sentido, delinearemos o termo “natureza” como “natureza humana”, assim empregada por Rousseau, ou seja, a essência do ser humano, um processo formativo enquanto espécie. Logo, a natureza passa a ser considerada na pedagogia como ciência, experiência de observação das crianças, “ciência de coisas” e das condições naturais próprias a elas, que consideramos o lugar ou momento da construção humana.

Assim, Rousseau destaca que a educação está para a formação do ser humano, para que o homem seja capaz de viver em sociedade, conviver com os demais, conhecer a si mesmo e então fazer suas escolhas.

Concluimos, dessa forma, que a natureza ganhou um espaço na história da pedagogia e por meio de Rousseau foi vista como berço de conhecimento mais benéfica e genuína, sendo nesse pensamento, a maior ignorância do ser humano distanciar a criança dela, pois ela institui-se como um meio para educação e não mais um lugar primitivo, selvagem, escuro, ameaçador. A partir de suas ideias e no decurso de um processo histórico, a natureza começa a ser vista como um local de fortalecimento, de formação e desenvolvimento da criança, a fim de propiciar a vivência e experiências.

Propositadamente, eu decidi trazer a infância, natureza e educação como próximo tópico, uma vez que ao analisá-las e estudá-las, elas vão muito além da noção cronológica e dos sentidos sociais e historicamente construídos.

Algumas explicações só nascem porque há questionamentos que as precedem, saberes que motivam e propiciam o ato de duvidar. Por essa razão, para prosseguir nessa noção profunda sobre a infância, natureza e educação, é fundamental trazer também a palavra criança e natureza na educação infantil. Afinal de contas, o que é ser criança?! Como elas pensam, sentem e vivem na natureza?!

### 3 INFÂNCIA, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Normalmente, a forma pela qual compreendemos o que é ser criança procede da relação de poder em que a sociedade e a cultura constroem sobre as pessoas. Segundo Kuhlmann Jr. (1998) a ideia da criança é, sobretudo, um modelo econômico, demográfico, pedagógico, cultural e, logo, social, histórico e político.

Cada indivíduo traz em seu interior uma noção de criança que norteia sua convivência com ela (GALVANI, 2016), isto é, este meio torna-se sendo característico de cada um, afinal são as nossas vivências, valores e formações construídas durante o tempo que condicionam e evidenciam estas relações. Desta forma, explicar uma ideia de criança é também uma ação política. Assim explica Galvani (2016, p. 44):

Há uma conexão direta consciente ou inconsciente que demonstra que a relação do adulto com às crianças e sua prática educativa é sustentada pela imagem que temos da criança e que, de acordo com Malaguzzi, nesta imagem residem os princípios éticos, estéticos e políticos.

Sendo assim, muito mais significativo e necessário que descobrir uma compreensão de criança, é indispensável entender quais são essas noções que direcionam nossas práticas e tecem significados na vida das crianças, nos seus direitos, responsabilidades e oportunidades.

Ao tematizar a criança e a natureza na educação infantil, se faz necessário fazer uma “viagem histórica” para compreender como a natureza passou a ser considerada, na pedagogia, como um elemento importante na construção da educação das crianças. O contexto histórico das instituições educacionais de atendimento à infância é recente no Brasil, esses fatos históricos não são lineares, mas acompanham mudanças históricas no cenário político e social.

Havia também cenários em que as crianças, à medida que eram um pouco maiores, serviam para condições de trabalho, em uma exploração infantil na qual, passando o tempo, foi considerada e encorajada pelo mercado de trabalho e que, até nos tempos atuais, embora encoberta e ignorada, não foi superada. No momento em que teve pouca visibilidade, a criança dispôs-se como um adulto em miniatura, ora na educação, nas roupas, nos comportamentos que lhes eram colocadas. A dedicação, o lado afetivo dos adultos para com elas, o acolhimento, o cuidado, o respeito, a atenção e o progresso de direitos políticos, sociais e civis, foram, e ainda são, motivos de lutas na sociedade atual.

Semelhantes sociedades, em séculos parecidos, compreendem a noção sobre a infância, natureza e educação de diferentes maneiras, com base no meio social, político e econômico que vivem. Cada sociedade e cada época percebe a criança a partir de uma determinada concepção. Está, muitas vezes, refletindo uma visão adultocêntrica, ora no contexto social, “moldando-as” ao mundo, ora delineando na infância uma nova sociedade e ora ajustando estes dois meios. Desta maneira, a falta de interesse e entendimento da singularidade de ser criança esclarece de modo geral a assistência precária às crianças em inúmeras situações da história.

A atenção e o cuidado no desenvolvimento infantil na educação eram nulos até o século XV no Brasil, sem a responsabilidade com essas necessidades, “o sentimento de infância não existia” (ARIÈS, 1981, p. 99), mesmo que havia criança, nem sempre houve infância, como natureza social, com uma gama infinita de vivências, condutas, valores e crenças para uma socialização, as crianças eram vistas até então como um ser incompleto, insuficiente, “mini adulto”. A educação em geral era negada às crianças, logo, sem direitos definidos, esse realce da vida adulta causava grandes impasses à formação infantil.

Um novo pensamento referente à falta do sentimento da infância foi estudado e construído por Kuhlmann Jr (1998) que contrapõe-se à teoria de Ariès, dado que ele demonstra de maneira variada que as marcas do desenvolvimento de um sentimento da infância já existente no Brasil desde o século XVI.

À vista disso, Kuhlmann Jr. aponta a diferença de pensamentos sobre o entendimento da singularidade da infância – a criança era entendida pelo amor ou rejeição dos pais, especialmente revelados pelo protagonismo da mãe no acolhimento ou rejeição, e eventualmente na prática do infanticídio (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004).

Logo, eles apontam a diferença de infância e criança:

[...] a palavra infância evoca um período da vida humana; no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e de sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. Pode essa realidade ser capturável como sujeito, no exterior do conjunto de instituições (família, instâncias assistenciais e escolares).

Compreendemos que a infância, a natureza e a educação vem se transformando no decorrer dos tempos e dos muitos meios sociais, para explicar o conceito dado à infância, precisa-se entender o seu caminho dentro da história. Contudo, o que é a infância? O que é ser criança? Como elas pensam, sentem e vivem?

A palavra infância, etimologicamente refletida pelo dicionário de língua portuguesa, diz respeito ao "período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade; meninice, puerícia". Já a palavra infante é identificada como aquele indivíduo que até então não é apto ao poder da fala e ainda está no poder da submissão.

De acordo com o contexto histórico do Brasil, se olharmos o Brasil no Período Colonial, notamos diversos exemplos no que tange a infância para cada grupo social, entre a criança negra, indígena e a branca. Às crianças da alta sociedade, filhas dos senhores, era concedida a oportunidade do estudo, às demais, o trabalho e ainda eram vistas como distração das famílias brancas.

Logo, a infância não reflete uma natureza pura em estado natural, ela é resultado da cultura e se desenvolve como uma natureza em ação das necessidades, sejam elas habituais e particulares, como por exemplo, o sono, o afeto e a amamentação.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), a noção de infância não está ligada somente a um intervalo de idades, a uma fase psicológica ou até mesmo a um tempo sequencial, como salienta o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13/07/90), dizendo que criança é a pessoa até os 12 anos. Assim, o autor enfatiza que a infância é um conjunto de acontecimentos, vivências e histórias, ou seja, representa um modo de vida, na qual as crianças são protagonistas sociais, elas devem ser vistas sendo capazes de desenvolver e construir seus próprios mundos sociais, através dos ensinamentos, da maneira de pensar e agir.

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

Um dos precursores do estudo das crianças no Brasil, Moysés Kuhlmann Jr. (1998, p. 31), compreende a criança como indivíduo que está na história e que pertence a ela, nesse sentido,

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber a história e nela se fazem presentes nos seus mais diferentes momentos as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história.

No Brasil, dentre os anos 1550 a 1560, já se acham evidências do desenvolvimento do pensamento de infância, conceituada como um meio de “iluminação, descoberta e assistência”, tornando-se um objeto de estudo do programa educacional jesuítico. Os Jesuítas já se interessavam pelas crianças indígenas que povoavam o Brasil, no entanto, esse interesse em tomar conta dos índios se resumia na vantagem de catequizá-los. Os responsáveis entregavam os filhos para que os padres doutrinassem os ensinamentos cristãos, os bons costumes. As crianças indígenas acabaram sendo objeto do trabalho dos jesuítas, já que através delas eles alcançavam a afinidade e aproximação dos pais.

Kuhlmann Jr. (1998) destaca que nesse período também eram apresentados filhos de pai português e mãe brasileira e crianças órfãs de Portugal, para cumprirem o papel como mediadoras nesta vivência. Essas crianças, em convívio com as crianças indígenas, praticavam a língua e contribuíram como tradutores para os Jesuítas.

Desta forma, Kuhlmann Jr. (1998, p. 22), destaca uma significativa questão sobre a obra de Ariès conforme ao contexto do Brasil:

Esses estudos não consideram que os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância, da forma como analisa Ariès, estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina.

Nota-se, portanto, que a história da infância é mostrada pelo grande domínio do adulto. A infância foi sendo orientada e preparada conforme a maneira de considerar, agir e pensar, de acordo com os interesses destes. A história da infância



é, portanto, uma história da ligação da sociedade, da cultura, dos adultos, com as crianças, da qual os estudos nos concedem se deparar com algumas características dominantes que retratam diferentes meios e histórias: da dependência e da liberdade; da autoridade e da tutela, do apoio pedagógico e da dominação.

Essa representação de infância não era identificada e praticada da mesma maneira por todas as crianças, antes da modernidade, visto que, ter e viver a infância resulta nas condições sociais, econômicas e culturais. Para as crianças ricas, elas eram tratadas como um objeto a ser paparicado, logo para as crianças pobres, mantém-se a ideia de “ser selvagem”, privando-as de viver em sociedade.

Posto isso, começa-se a compreender que a infância das crianças é construída com base em como a sociedade a observa. Enquanto um olhar de invisibilidade para aquele tempo, Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) dizem que não é apenas um discurso histórico, como também cívico, porque a criança ao não ser respeitada e reconhecida como um ser ativo portador de grande saber para reproduzir cultura na sociedade, não há políticas públicas que garantem seus direitos, valores e sentimentos. Este analisar faz com que se construa um significado introdutório para a infância, isto é, ao passo que a criança for criança ela usará deste período para se descobrir, se desenvolver, se reconhecer e se formar enquanto um cidadão.

A partir da etapa em que a infância e a história da criança passa a ser uma natureza de análise no Brasil, o conceito da criança como um “vir-a-ser” desperta questionamentos, apresentando questões importantes e transformações que atualmente são relevantes para evidenciar a invisibilidade histórica e cívica das crianças e suas infâncias, dado que a criança é produtora da sua história. Porém, essa história não é escrita *pela* criança, somos nós adultos que pesquisamos e escrevemos *sobre* ela (KUHLMANN Jr, 1998).

Da mesma maneira que ocasionaram iniciativas de serviço à infância no mundo, no Brasil, por exemplo, essa busca iniciou na formação com caráter assistencialista, conforme as suas necessidades sociais, isso se diferenciou das demais elaboradas nos países norte-americanos e europeus). As tentativas iniciais de serviço à infância brasileira foram vistas pelas iniciativas no atendimento assistencialistas e filantrópicos vinculados aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos (KUHLMANN JR., 1998, p. 77). A ideia

de ajudar e receber a infância surge em meados do século XIX, incentivando na formação de várias instituições e entidades para atendê-las, tal como na saúde e sobrevivência, direitos sociais e educação.

Desta forma, Kuhlmann Júnior (1998, p. 87) deixa claro que:

Essas influências se articularam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc., que ocorreram em número expressivo durante o período estudado.

No Brasil, por volta do século XIX, estava surgindo um grande número de organizações de creches, asilos e orfanatos, com o objetivo de ajudar as mulheres que trabalhavam fora de casa, as viúvas e as crianças abandonadas pelas mulheres da corte. Como visto anteriormente, cada momento histórico carrega a marca do passado, o exemplo de atendimento oferecido por cada instituição e os objetivos de cada uma são vistos de diferentes maneiras através do contexto econômico e social.

Kramer (2003, p. 24), ao analisar esse ponto, acentua que o olhar da autoridade pública, em auxílio ao atendimento às classes pobres, baseia-se da noção de infância, uma concepção de que as crianças nascidas e criadas das classes sociais menos favorecidas eram julgadas como “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos”.

Nesta razão, aparecem projetos apoiados numa ideia de educação que conduz à pré-escola e à creche com uma gama de modos educativos baseados na ideia da “falta”. Tal como “falta” na criança pobre, cultura, disciplina, linguagem, habilidades cognitivas e afetivas e outras capacidades.

Desta forma, a alimentação, as regras, a disciplina rígida e a educação preparatória para a educação formal se firmavam como diretrizes das propostas pedagógicas que se pautavam numa concepção de criança privada de cultura e potencialidades.

Por esse motivo, no final do século XIX e início do século XX, é que a criança tem seu direito reconhecido à educação na legislação. No período de redemocratização do país, mediante intensas lutas sociais de mulheres, movimento feminista, trabalhadores e outros, os direitos das crianças foram legitimados como

parte do sistema educacional pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e pela Política Nacional de Educação Infantil. Assim, nesses documentos, são apresentados diferentes indicativos, sugestões e ações necessárias para o cuidado da criança e o respeito aos seus direitos. A própria criança passa a ser olhada não apenas como um adulto em miniatura, mas sim como um sujeito que é, que carrega desejos, necessidades, direitos e um jeito único de pensar e sentir.

Assim sendo, para que as crianças sejam seres do presente, reconhecidas como sujeitos de possibilidades, infinitas linguagens, observadoras, curiosas, ativas, apaixonadas por descobrir o mundo, considero que temos que ter a sabedoria e o discernimento para buscar compreender os sentimentos e as percepções em relação à natureza, à infância e a educação neste afundamento de análise dos documentos legais da Educação Infantil. Portanto, gostaria de indagar um novo questionamento: os documentos legais da Educação Infantil vem sendo um espaço de sensibilidade, cuidados, sentimentos e protagonismo da criança?

#### **4 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A NOÇÃO DE INFÂNCIA, NATUREZA E EDUCAÇÃO**

Para compreender como a infância e natureza se relacionam nas principais documentações legais da educação infantil ao longo das últimas décadas, podemos pensar nas seguintes problemáticas: é possível visualizar nesses documentos legais da Educação Infantil a perspectiva de uma infância que se manifesta pelas emoções, descobertas, sentimentos, criações, vivências, cuidados e sensibilidades? Podemos dizer que os documentos, ao tratar da educação das crianças, aproximam as duas concepções de infância e de natureza em seus textos, mesmo que não explicitamente?

Tais perguntas são reconhecidas nas leis, decretos, regulamentos, pareceres, resoluções e diretrizes curriculares da CEB/CNE que refletem os questionamentos desta pesquisa e todo os diálogos acima falado, como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996, que assim representam objeto de uma significativa contribuição. Esses documentos apresentam as práticas de observar e refletir, compartilhar as perspectivas para olhar o passado, entender o presente e delinear o futuro do trabalho educativo.

Ao observar o que dizem os documentos que determinam os parâmetros para a Educação Infantil acerca da infância e natureza, pode-se perceber diferentes abordagens que estão ligadas em um mesmo contexto. Como por exemplo, a Constituição Federal, que tornou possível a compreensão da criança como sujeito de direitos, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que legitimam elas como indivíduos de natureza singular, que as consideram sujeitos de oportunidades e possibilidades para se desenvolverem em todas as dimensões, socializando, manifestando emoções, sensibilidades, criações, descobertas na água ou na terra, explorando o meio, aprendendo, observando, conversando, questionando, construindo perspectivas sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva.

Ao analisar e entender essa criança genuína, questionadora, sujeito do presente, em que a expressão, as emoções, as sensibilidades, a socialização, o brincar e o experimentar, vislumbramos uma valorização do protagonismo infantil. Desta maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional norteia que:

Na educação infantil a criança ocupa o centro do processo educativo. Reconhecida como um sujeito repleto de capacidades, a potência da criança é evidenciada na primeira etapa da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), em seu artigo 4º, apresentam a criança como; Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Assim, no documento acima, é possível perceber a compreensão da natureza como lugar de produção de sentidos e de cultura, lugar em que a criança cria histórias de vida. A criança ganha um notável reconhecimento, logo forma-se a Política Nacional de Educação Infantil (2005a), que em seu parecer ressalta as transformações temporais históricas na forma de olhar e definir a criança. A PNEI reconhece e coopera com a análise dessa perspectiva de uma infância que se manifesta pelas emoções, descobertas, criações e vivências e revela a atenção de um processo educacional nos primeiros anos de vida.

Ainda nesta perspectiva o parecer CEB nº 20/2009 dialoga sobre a natureza da experiência na infância, salientando:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins (BRASIL, 2009, p. 15).

A discussão nacional a respeito das políticas para a educação de crianças no Brasil é recente e está em desenvolvimento ainda. Porém, pode-se afirmar que evoluímos muito em relação ao panorama legal desde que foram desenvolvidas as Leis e Cartas que asseguram os direitos básicos da criança: como à liberdade, à vida, à proteção, através dos pais, do Estado e da sociedade em geral, todo essa ação foi feita pelo meio de luta e pressão da própria sociedade em favor da declaração dos direitos das crianças.

Com a última LDB/96, a Educação Infantil foi colocada como objeto de primeira etapa da Educação Básica. Nos últimos tempos, ela ganhou um estatuto legal mais definido sendo reconhecida como direito da criança, das famílias e como

responsabilidade do Estado. Sendo assim, o Estado trabalha em união com membros, como os conselhos municipais, estaduais e nacionais de direito, considerando como princípio, atender crianças de zero a seis anos com o propósito do desenvolvimento completo. Essas concepções e ideias acarretam um marco significativo, como:

O reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade da superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social (KUHLMANN JUNIOR, 2000a, p. 493).

A partir da proclamação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, estabelece como "dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos ser efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola.". Dessa maneira, a Constituição Brasileira apresentou um dever fundamental de garantir os direitos das crianças, que passam a ser respeitadas e vistas como indivíduos de direito, direito à vida, alimentação, educação, saúde, diversão, cultura, virtude, atenção, liberdade.

Convém ressaltar a seguir que todo o cuidado para a realização do direito à educação destaca uma linha: a formação de sujeitos capazes de refletir, sentir, aprender e agir com autonomia. Pode-se perceber então, que esses documentos legais reconhecem a criança como protagonista ativa de seu respectivo desenvolvimento, com direitos, capacidades de sentir, vivenciar e criar.

Conforme essas ponderações, podemos afirmar que esses direitos da educação não se afastam daqueles apresentados por Rousseau em sua educação, posto que o seu objetivo central era educar o sujeito para uma vida independente e capaz de transformação à vida, com sentido à liberdade.

Tal formação inicial corresponde ao estágio em que as crianças se tornam livres, desde o seu nascimento, direcionando-as às experiências da infância, como ser de desejo, alegria, brincadeiras e prazeres, e por essa razão, é o estágio de aproveitar a infância. E, de acordo com a ordem natural, esse estágio tem de ser aproveitado o máximo possível a fim de que a criança vivencie o tempo de ser criança e se desenvolva naturalmente. Rousseau (2009, p.68, grifos nossos) a fim de explicar a formação do indivíduo e também a aproveitar a infância, recomenda que:

Homens, sede humanos, este é vosso primeiro dever; **sede humanos para todas as condições, para todas as idades**, para tudo o que não é alheio ao homem. Para vós, que sabedoria há fora da

humanidade? **Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto.** Quem de vós não teve alguma saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os pouco instantes que a natureza lhes dá. Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter **saboreado a vida.**

Nesse sentido, podemos dizer que Rousseau evidencia a compreensão na vivência da educação natural para as crianças, logo a criança deve ser livre na natureza, pois essa natureza é sinônimo de vida, um lugar precioso a ser explorado, de uma vasta dádiva natural e não uma natureza selvagem, catastrófica, assustadora. A criança precisa ter a experiência de ter contato com novos objetos, animais e diferentes situações para se libertar do sentimento de medo. Rousseau ainda aponta que a criança deve ficar livre para vivenciar as situações, os meios, os objetos que está inserida, que ela tenha o direito de olhar, escutar, tocar, cheirar e sentir, pois, desta maneira, ela vai compreendendo o mundo e vai se educando.

De acordo com estas afirmações, as perguntas apresentadas no início sobre a infância, natureza e educação podem ser vistas quando a LDB propõe “[..]formação básica do cidadão” descrita nos Artigos 29 a 32 incisos I, II, III (BRASIL, 1996) destacando o modo e onde devem ser realizados e efetivados esses direitos.

#### Seção II – Da Educação Infantil

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

#### Art.32

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

Pensando ainda, na Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que tem como objetivo atender as crianças de zero a seis anos com a intenção de um desenvolvimento íntegro, os documentos apresentados reconhecem o ato de

educar, cuidar, vivenciar, explorar e sentir como indissociáveis na formação de criança como sujeito histórico de direitos.

Logo, esses documentos procuram trazer uma natureza democrática, que aponta para a formação de sujeitos críticos, conhecedores dos seus direitos e deveres. Entendendo e respeitando o tempo de infância, suas particularidades, sua posição social e seus interesses.

Assim, essa noção de criança como ser histórico e de direitos, que analisa, discute, julga de acordo com suas vivências, traz hipóteses e está buscando constantemente respostas sobre a vida, a natureza e toda a relação social não pode e não deve ser vista como uma criança sem liberdade, ela não deve ser moldada em valores dóceis e acorrentada pelas instituições.

Desta maneira, é capaz observar e reconhecer nas mencionadas leis, decretos, regulamentos, pareceres, resoluções e diretrizes curriculares essa atenção aos questionamentos propostos no início da pesquisa, como eles vêm assegurando, de maneira explícita, a importância das emoções, descobertas, sentimentos, criações, vivências, cuidados e sensibilidades em relação ao desenvolvimento da infância e de natureza no papel da cidadania e participação da criança.

Há, nos documentos analisados, uma orientação e um compromisso que atendem aos valores éticos (liberdade e respeito à criança), políticos e estéticos, bem como garantem a totalidade da natureza da criança, a indissociabilidade dos aspectos (expressivo-motor, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural da criança), a atuação, a participação e escuta das famílias, a liberdade de acessar espaços e materiais, por meio de inúmeras experiências e possibilidades.

A partir dos estudos que vim realizando, foi possível visualizar as marcas do pensamento de Rousseau sobre a natureza nas propostas atuais dos documentos da Educação Infantil, na qual Rousseau expõe uma educação pautada pela relação direta da sensibilização dos sentidos, sensações, vivências, necessidades, sonhos, curiosidades através do corpo da criança. Nota-se que, a natureza instaura-se como um espaço de educação, de descoberta e de liberdade de diálogo com o protagonismo da criança enquanto princípio de práticas pedagógicas.

Alguns aspectos dessa natureza foram valorizados, ao longo da história, para a educação das sensibilidades na infância, como por exemplo, a liberdade de se



mover, de sentir, de experimentar, de vivenciar, interagir e apreciar os elementos da natureza. À medida que a criança cresce, oferece-se liberdade para que ela descubra e experimente dessa natureza através dos sentidos e desta maneira, aprenda a se relacionar com o ambiente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Felicidade é a gente poder olhar para trás e encontrar esse vago mundo em “sol menor” que se chama infância. Adivinhação da vida. Bem sei que, com muita gente, acontece essa coisa estranha: torna-se adulto sem ter sido criança. Ou o que é pior: ter sido criança, sem ter tido infância. A infância, para mim, não é apenas e simplesmente uma idade, mas justamente aquele mundo de pequeninas coisas que tornam inconfundível na lembrança um tempo de alegria, um tempo em que conhecemos a felicidade sem ao menos nos apercebemos dela [...]. Sim: posso encontrá-la viva, intensa, apenas volto o rosto, em cada curva da lembrança [...].

(J. G. DE ARAUJO JORGE, 1969).

Após um longo percurso entre leituras, diálogos, observações, dúvidas, questionamentos e discussões, chegamos a um ciclo, não diria final, entretanto de algumas considerações sobre esse caminho, esse sentimento de a cada curva, recordarmos de que um dia fomos criança, tivemos infância e estamos presente em um meio, na qual a natureza representa um oceano de sentimentos, emoções, movimentos, aprendizagens, experiências, criações, invenções, sensibilidades e afetividades.

Por essa razão, essa pesquisa desde sua origem foi pensada com o objetivo de analisar a respeito das relações entre natureza e infância, buscando compreender como a natureza passou a ser considerada, na pedagogia, como um elemento de respeito, cuidado e importância no protagonismo da criança enquanto indivíduo histórico e de direitos para a educação.

Foi no decorrer dos estudos sobre como a infância e natureza se relacionam nas principais documentações legais da educação infantil ao longo das últimas décadas, que encontrei embasamento teórico para construir estas ponderações, das quais revelam-se a compreensão de que o Estado deve assegurar o direito à uma formação humana integral que inclua os aspectos sociais, afetivos, cognitivos e motores da criança e realçam uma educação na perspectiva da totalidade do ser humano, pois como bem dialogamos ao longo do trajeto,

Considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las produtoras da história (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 10).

A importância da educação através da natureza, é sobretudo um espaço pelo protagonismo da criança, do seu direito de ensino-aprendizagem, de formação, de socialização e luta. A natureza faz parte de nós, é nosso habitat, é um espaço de acolhimento, de paz, de discernimento sobre coisas da vida que somos capazes de aprender de forma afetuosa e orgânica.

Logo, falar sobre infância, natureza e educação e, por conseguinte, sobre legislação foi um processo de construção, desconstrução e reconstrução, segundo, pela dificuldade em desmistificar o conceito, historicamente construído, de natureza como um meio natural e da educação infantil com índole assistencialista e compensatória.

Temos que ser muito coerentes com os processos históricos, culturais, sociais e demográficos que estabelecem a educação brasileira, pois como mencionado logo no início deste Trabalho de Conclusão de Curso, a natureza é espaço de luta pela liberdade, pelo movimento, pela experiência, pela emoção e sensação, como um ser-estar de força.

O conceito de natureza é uma noção chave do pensamento de Rousseau (2009). A construção dessa noção pode ser analisada a partir de uma perspectiva histórica, permeada por sentimentos, percepções e experiências das sociedades ao longo do tempo, conforme Corbin (1989) e Soares (2016). Neste trabalho percebemos que a natureza tornou-se um meio capaz de educar, um lugar para receber esse processo de formação, pensado para a autonomia da construção do conhecimento e para o prazer da curiosidade, por meio da construção de valores, da liberdade, da convivência, cuidados, afetos que conduzirão toda a trajetória de vida.

Nesse trecho, como se trata das considerações, apontar que não são as únicas referências e que sabemos das críticas em torno do trabalho de Rousseau, e que em nenhum momento queremos transpor seu pensamento - como dos demais autores - para a contemporaneidade, mas reconhecemos que são conceitos fundantes do que ainda temos em relação à educação das crianças nos dias de hoje, com adequações e acompanhamento dos tempos de agora, observando as políticas públicas e escritos sobre educação. Isso não significa que concordemos com as expressões ou atitudes desses autores em relação à criança ou a infância, mas que no pensamento exposto há indicativos do que hoje ainda discutimos e pensamos como natureza.

Como afirma Kuhlmann Jr., (1998), as crianças não só simbolizam as demonstrações e vontades do mundo adultocêntrico, elas constituem e criam culturas com base nessas conexões em meio às explorações livres, interagindo com a sociedade e com os componentes ali existentes. Elas trocam, vivenciam e constroem seus sentidos sobre aquilo com o qual interagem. A afetividade, sensibilidade, criações, experiências são sentimentos que se constroem, e se integram baseados no saber físico e espiritual, durante um vínculo de corpo, emoção e razão com o meio social. No que se refere aos documentos legais explorados, é possível entender que a criança passa a ser sujeito de uma legislação específica que cuida dos seus direitos. Ela foi situada no centro da discussão das políticas educacionais e tais documentos reconhecem a ela uma natureza histórica, social e afetiva, como indivíduo de direito e VOZ.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tratarem da educação das crianças, mostraram um novo princípio em relação a elas: da criança como sujeito de direitos, de uma infância e de uma natureza.

Ao longo da realização desta escrita, compreendi que as marcas do pensamento da natureza nas propostas atuais dos documentos da Educação Infantil asseguram uma educação pautada no profundo respeito às crianças. Assim, procuramos comprovar que os documentos legais reconhecem características importantes considerando os direitos das crianças, de compreendê-las, desenvolvê-las e torná-las cientes de suas habilidades e direitos, de modo simultâneo, assegurando que elas se tornem livres e protagonistas do meio social, entendendo o desenvolvimento natural do corpo, dos seus sentidos e sentimentos.

No atual contexto em que vidas são desprezadas e a natureza é colocada como um obstáculo para a exploração econômica do capital, de uma cultura hegemônica que silencia a razão, a emoção, o sentir, cabe a nós lutarmos para que os direitos das crianças a viverem em um mundo sustentável seja de fato respeitado, promovendo encontros junto delas no chão, na terra, na água, na/com a natureza, o novo e o inusitado, alimentando a busca pelo conhecimento sensível do mundo. Afinal, dela viemos e para ela voltamos, com infinitas perspectivas de desenvolvimento e experiências para o ser que se forma.

Em um país tão tropical, rico em raízes, ancestralidade, força e bonito por natureza, é triste, preocupante e revoltante olhar para o nosso panorama político atual e assistir a natureza sendo tão desvalorizada, ver queimadas sendo cenário brasileiro, grama seca da escola e folhas das árvores mortas sendo objeto de insignificância política.

A natureza é um ser vivo que nos assegura a sobrevivência, logo, a felicidade não é uma mercadoria e sim uma vivência daquilo que nos afeta, que nos compõe, que nos envolve de autonomia, liberdade, segurança e criatividade.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BOTO, Carlota. **Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras**. Caderno de Pesquisa, v.42 n.145. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bYVKsn5hSCSsX9P6r3kHPTJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n.05, d 17 dez. 2009. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 dez. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069/90, 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 25 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005a.

CARVALHO, Marcos. **O que é natureza**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 2001. Disponível em: [https://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia\\_Etica/Convite%20%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chaui.pdf](https://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chaui.pdf). Acesso em: 26 out. 2020.

CORBIN, Alain. **Território do Vazio**: A praia e o imaginário ocidental, São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/Territorio%20do%20Vazio%20-%20I%20e%20II107.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

FLORIT, Luciano. **A reinvenção social do natural**: natureza a agricultura no mundo contemporâneo. Blumenau: Edifurb, 2004.

GALVANI, Vanessa Marques. **Uma nova lente para o professor**: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. 2016. 168 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

GOBATTO, C.; BOITO, C.; BARBOSA, M. C. S. Uma docência sem autoria: o uso do livro didático na Educação Infantil. In: SANTOS, M. W. DOS; TOMAZZETTI, C. M.; MELLO, S. A. (Org.). **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. 1 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In. LOPES, E. M., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, autêntica, 2000a, p. 469-496.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22 a 37.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Comentários: Jean-François BRAUNSTEIN. Tradução: Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Roveri Nagle. Brasília: Universidade de Brasília; São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Emílio, ou, Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral. **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Carlos (SP): EDUFSCar, 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

SILVA, Ana Márcia. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, Carmen L. (Org.). **Corpo e história**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 25-41.

SOARES, Carmen Lucia. Três notas sobre natureza, educação do corpo e ordem urbana (1900- 1940). In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Uma educação pela**

**natureza:** a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 9-45.

\_\_\_\_\_. Georges Hébert e o Método Natural: **Nova sensibilidade, nova Educação do corpo**. Rev.Bras.Cienc.Esporte. Campinas, v.25, n.1, p.21-39, set. 2003.

SOUZA, Rachel Ramos de. Educação, corpo e natureza na obra "O Emílio" de Jean-Jacques Rousseau. 2016. 1 recurso online ( 101p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305312> . Acesso em: 25 fev. 2021.

STAROBINSKI, J. Jean-Jaques Rousseau: **A transparência e o obstáculo**. São Paulo: Companhia das Le-tras, 1991.

ZANATA, Beatriz A. - **O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para para a geografia escolar**. Cad. Cedes, vol. 25, n. 66, p. 165-184 - Campinas/SP - maio/agosto 2005.