https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2025.v10.n25.e1261

DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS: A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DE VIDA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

KAROLINE HACHLER RICARDO
https://orcid.org/0000-0002-3829-3246
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISANDRA OLIVEIRA E SILVA
https://orcid.org/0000-0002-6090-7814
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER
https://orcid.org/0000-0002-7778-2472
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
https://orcid.org/0000-0001-7825-0358
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

A partir da trajetória de vida de um docente de Educação Física, buscamos compreender como se constroem as experiências docentes diante dos dilemas e tensões da modernidade e pós-modernidade, em relação ao desemparedamento das infâncias na Educação Infantil. Por meio da pesquisa qualitativa de abordagem biográfica, utilizamos a entrevista narrativa para a produção de informações. O sujeito-colaborador narrou que as experiências docentes podem ser – e são – muito diversas, dependendo da trajetória de vida de cada sujeito. Este estudo mostrou que, para refletirmos o – e sobre o – corpo na Educação Física, é indispensável a compreensão de que o corpo não é – e nem deve ser – um instrumento de práticas educativas pré-prontas.

Palavras-chave: Desemparedamento das infâncias. Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

UNWALLING CHILDHOOD: TEACHING PRACTICE FROM THE PERSPECTIVE OF THE LIFE STORY OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

From the life trajectory of a Physical Education teacher, we seek to understand how teachers' experiences are constructed in the face of dilemmas and tensions of modernity and post-modernity, in relation to the Disembarkation of Childhoods in Early Childhood Education. Through qualitative research with a biographical approach, we used the narrative interview to produce information. The subject-collaborator narrated that teaching experiences can be – and are – very diverse, depending on the life trajectory of each subject. This study showed that, in order to reflect on – and on – the body in Physical Education, it is essential to understand that the body is not – and should not be – an instrument of ready-made educational practices.
Keywords: Disembarrassment of childhoods. Physical Education. Early Childhood Education.

RESUMEN

DESCUBRIENDO LA INFANCIA: LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA HISTORIA DE VIDA DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN FÍSICA

A partir de la historia de vida de una profesora de Educación Física, buscamos comprender cómo se construyen las experiencias docentes frente a los dilemas y tensiones de la modernidad y la posmodernidad, en relación con el Desbloqueo de las Infancias en la Educación Infantil. Mediante una investigación cualitativa con un enfoque biográfico, utilizamos entrevistas narrativas para generar información. La sujeto-colaboradora narró que las experiencias docentes pueden ser – y son – muy diversas, dependiendo de la historia de vida de cada sujeto. Este estudio demostró que, para reflexionar sobre el cuerpo en la Educación Física, es esencial comprender que el cuerpo no es – ni debe ser – un instrumento de prácticas educativas prefabricadas.
Palabras clave: Desbloqueo de las infancias. Educación Física. Educación Infantil.

Apontamentos iniciais

O objetivo deste estudo é compreender, a partir da trajetória de vida de um docente de Educação Física, como se constroem as experiências docentes diante dos dilemas e tensões da modernidade e pós-modernidade, em relação ao desemparedamento das infâncias, na interface com a prática de docentes de Educação Física na Educação Infantil[1].

O termo "desemparedamento das infâncias", pensado por Tiriba (2005), refere-se a um movimento que tem o objetivo de ir além do levar as crianças para os espaços externos. Desse modo, a pedagogia do desemparedamento se dá a partir do compromisso com as interações e as brincadeiras das crianças com a – e junto à – natureza.

Esse movimento emerge a partir das investigações de Tiriba (2005), que evidenciaram uma realidade, nos espaços-tempos de educação, as quais chamou de "emparedamento das infâncias". Ressaltamos que optamos pelo termo "espaços-tempos" de educação, ao invés de "escolas", pois nem todos eles precisam ser escolas propriamente ditas, no sentido institucional e regulamentar. Acrescentamos a palavra "tempo", em conexão à palavra "espaços", pois entendemos que as infâncias são caracterizadas tanto pelos espaços quanto pelos seus diferentes tempos. Tal realidade é entendida enquanto uma limitação para as relações de conexão entre criança e natureza, porque prioriza o tempo em salas fechadas; aproximando-se, nessa perspectiva, de uma visão de ser humano e de sociedade orientada pelos ideais modernos/coloniais/eurocêntricos, baseada na hierarquização dos saberes, na compartimentação, na meritocracia e na competição (Bins, 2021). Destacamos, contudo, que Tiriba (2005) identificou que muitas crianças chegam a ficar por mais de dez horas diárias nesses espaços-tempos que chamou de "emparedados", onde brincam, interagem e onde ocorre a maior parte de tempo/espaço para as suas aprendizagens (Morais, 2020).

Acontece que a constituição da Educação Física, do mesmo modo, está atravessada por essa lógica moderna/colonial/eurocêntrica, fazendo com que o corpo seja compreendido como um instrumento das práticas educativas pré-prontas, a partir de aspectos objetivistas e instrumentalistas que costumeiramente o tratam com base em um reducionismo biológico/fisiológico. Essa concepção se encontra em tensionamento e disputa com a compreensão de Educação Física pós-moderna, que entende o corpo, igualmente a partir das emoções e da construção cultural deste, sem escalas de maior e/ou menor importância de qualquer um desses aspectos (Pereira; Gomes; Carmo, 2017).

Por outro lado, frisa-se que nem todos os espaços-tempos de educação, tampouco os(as) docentes de Educação Física se reconhecem, necessariamente, como partícipes de um mesmo grupo (Ramalho, 2019). Ressaltamos que essa noção de reconhecimento (Quijano, 2005), no que tange às análises sobre educação decolonial – prática pedagógica como possibilidade de ser e estar sobre outros modos não dominantes (Pereira; Gomes; Carmo, 2017) –, é fulcral; assim como as ideias de fronteira e encruzilhada. Fronteira como sendo um lugar onde começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante (Bhabha, 1998); e, encruzilhada, no sentido de questionar as práticas pedagógicas coloniais exercidas na escola (Rufino, 2019). Isso porque, são essas noções que tornam possível o afastamento, neste trabalho, do determinismo ou mesmo da idealização no que toca a posições ocupadas pelos diferentes contextos e sujeitos relativamente à associação colonial (Ramalho, 2019).

1 Trabalho aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa, sob Parecer nº 7.400.608 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 85491924.7.0000.5347.

Cabe destacar que partilhamos do entendimento de que as infâncias tratam de corporeidades, pois estão envolvidas com "[...] a dimensão sensível do mundo vivido, envolta em toda a reflexividade, circularidade e reversibilidade de sentidos" (Pereira; Gomes; Carmo, 2017, p. 11). Suas aprendizagens, em especial na faixa etária da Educação Infantil, de zero a seis anos de idade, são concretizadas por meio do corpo em movimento, de suas interações, brincadeiras, de suas relações consigo mesmas, com o(a) outro(a) e com a natureza. O corpo, portanto, é o fio condutor da relação das crianças consigo mesmas, com o(a) outro(a) e com o mundo, logo, com as aprendizagens (Nietzsche, 2006).

Igualmente, destacamos que para a compreensão do processo de desemparedamento, bem como dos desafios encontrados para a experimentação e a vivência deste, pelos sujeitos envolvidos nesse processo, exige-se a compreensão de que o desemparedamento não ocorre de forma isolada, mas sim como algo que se conecta com o conjunto, ou seja, com o contexto mais amplo de educação.

Assim, partimos do entendimento de educação de Rufino (2019, p. 263), que a considera como um "fenômeno plural, inacabado e dialógico". Esse entendimento nos permite compreender que, ao mesmo tempo em que esse movimento de desemparedamento aparece como transgressor aos modelos modernos/coloniais/eurocêntricos de educação, propondo a ruptura do espaço entreparedes dos espaços-tempos de educação e possibilitando experiências e vivências das crianças ao ar livre e em conexão com a natureza; evidencia, também, a existência desses modelos em muitos desses espaços, bem como em muitas práticas de docentes de Educação Física.

Nessa perspectiva, compreendendo o corpo como o fio condutor da relação das crianças consigo mesmas, com o(a) outro(a) e com o mundo, logo, com as aprendizagens; e diante da realidade apresentada – que não é única e exclusiva –, de emparedamento das infâncias nos espaços-tempos de educação pós-modernos; a partir dessas contribuições e com o entendimento de que é possível gerar conhecimento por meio das trajetórias de vida e de formação dos(as) docentes, configuramos o seguinte problema de pesquisa: como são as experiências docentes em relação ao desemparedamento das infâncias? E de que modos os(as) docentes de Educação Física constroem suas práticas pedagógicas com vista ao desemparedamento?

No exercício de responder a essas perguntas, este estudo tem como objetivos: (i) compreender como se constituem as experiências e as vivências de desemparedamento das infâncias de um docente de Educação Física em um espaço-tempo de educação; (ii) compreender como o desemparedamento das infâncias é conhecido, incorporado e materializado nas práticas pedagógicas desse docente de Educação Física; bem como (iii) analisar como essas experiências de desemparedamento interferem nas relações entre o sujeito e o trabalho docente em Educação Física.

Para tanto, esta investigação assume um caráter de pesquisa qualitativa, de abordagem biográfica (Josso, 2004), com o uso da entrevista narrativa com um professor de Educação Física para a produção de informações.

Infância, desemparedamento e Educação Física: teorias orientadoras do estudo

Lima (2015, p. 13) entende que "[...] a infância, enquanto construção social, é fortemente marcada pelas transformações ocorridas ao longo da história", assim como que uma das características do ser criança é o seu vínculo de forma mais espontânea com a natureza. Nesse senti-

do, as crianças, conectadas com suas "origens animais, sensitivas e corpóreas" (Tiriba, 2006, p. 4), "[...] podem experimentar a natureza como um campo potencial para construção de múltiplos saberes" (Lima, 2015, p. 37), por meio do exercício da observação, da contemplação e da reflexão sobre as belezas, os mistérios e as adversidades da natureza, bem como por meio das brincadeiras e interações.

Nessa perspectiva, Lima (2015) defende o direito inalienável das crianças de conviverem com a natureza da qual são parte. Essa defesa também nos propusemos a fazer, uma vez que estamos fortemente filiados(as) ao pensamento de Munduruku (2019, p. 35), de que: "a natureza é a grande mestra da humanidade". Isso porque a natureza tem uma atitude perante o mundo que ensina às pessoas a viverem o momento presente, não dando saltos e seguindo os seus próprios ritmos, sendo capaz de cumprir seus propósitos sem jamais entrar em confronto com seus iguais, porque "[...] sabe cumprir sua missão sabendo-se parte do todo" (Munduruku, 2019, p. 35). Nesse movimento, compreendemos que as crianças, assim como a natureza, sabem viver o momento presente: "[...] tirar-lhes o contato com a natureza, portanto, é tirar-lhes o contato consigo mesmas" (Ricardo, 2021, p. 31).

Para Tiriba (2018), a escuta dos desejos das crianças corresponde ao respeito de um princípio democrático assegurado na Constituição Federal (CF) de 1988. O artigo 227[2] estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos das crianças e dos adolescentes, reconhecendo-os como cidadãos de direito. Entretanto, ainda que a legislação os reconheça formalmente, persiste a contradição de uma escola que muitas vezes os trata apenas como receptores de cuidados e conteúdos, subordinando suas vozes e experiências ao olhar do adulto. É nesse ponto que a escuta integral da criança – de seus desejos, pensamentos e modos de estar no mundo – torna-se central, pois implica reconhecê-la como sujeito ativo na produção da vida social e não reduzida à noção de tutela de infância, ou seja, como um objeto de proteção e não de participação. Assim, para a autora, o "[...] compromisso com as interações e as brincadeiras com a natureza seria decorrente dessa escuta e implicaria em uma pedagogia do desemparedamento" (Tiriba, 2018, p. 6), perspectiva que também se aproxima de um horizonte decolonial ao deslocar a centralidade dos adultos na educação.

Acontece que, segundo Tiriba (2005), muitas crianças estão sendo submetidas ao que chamou de "emparedamento das infâncias", uma vez que ficam muito tempo nas salas de aula e têm pouquíssimo tempo nos espaços externos. Para a autora, muitos espaços-tempos de educação não asseguram o que é absolutamente fundamental: "[...] a relação intensa com o mundo natural, brincadeiras espontâneas ao ar livre, o faz de conta, a narrativa, trocas humanas essenciais ao aprendizado da vida em grupo, ao exercício da democracia" (Tiriba, 2017, p. 74). Partindo dessa percepção, a autora criou o termo "desemparedamento", que é um movimento que tem o objetivo de ir além do levar as crianças para os espaços externos, buscando, para tanto, a reconexão das crianças com a natureza nesses ambientes.

Para Tubino (2019), o espaço externo trata de um prolongamento importante do ambiente interior, de exploração e de brincadeira, pois lá fora as crianças ouvem, cheiram, sentem e veem a natureza como um todo, as árvores, as

2 Artigo 227 CF/1988: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (Brasil, 1988).

nuvens, o vento, as temperaturas quentes ou frias e as alterações de luminosidade. Tudo isso é de uma potência riquíssima em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para o movimento. O espaço exterior, sentido, escutado, cheirado, visto e percebido dessa forma alarga o repertório das experiências sensório-motoras das crianças. Portanto, o espaço externo e em contato com a natureza, a partir dessas compreensões, é muito importante, principalmente no sentido de a criança estar inserida e sentir-se parte da natureza ao perceber seus climas, ritmos, estações, elementos, sua diversidade de manifestações, cores, cheiros e sabores (Neglia, 2019).

Barros (2018) ressalta que, ao contrário do que muitas pessoas imaginam, pensam e acreditam quando se fala a respeito da inserção de experiências naturais no cotidiano escolar, não é preciso ter muito espaço físico, tampouco recursos naturais diversos. Para as autoras, basta ter um pouco de criatividade, iniciativa e um "novo olhar" (Barros, 2018, p. 46) para empreender mudanças no sentido de desemparedar as crianças. Destacamos "novo olhar" no sentido de entender o brincar e o aprender na natureza como fundamentais e possíveis para as infâncias.

Nesse movimento, Barros (2018) sustenta que existe um possível caminho alternativo ao desemparedar, que vai além dos espaços escolares propriamente ditos. Esse caminho trata da ampliação do entendimento do "lugar-escola", ou seja, do sistema de espaços livres que consideram outros equipamentos públicos e/ou privados da cidade como territórios educativos; lugares esses que são entendidos como partes inseparáveis dos lugares pedagógicos. Ressaltamos "inseparáveis" porque existem, enquanto espaços-tempos pertencentes à vida humana, produtores de cultura em movimento, portanto, com muitas possibilidades de aprendizagens (Barros, 2018).

Neglia (2019) compreende, nessa perspectiva, que o desemparedamento das infâncias passa por dois grandes eixos: "[...] apontar caminhos que começam em pequenos detalhes cotidianos que favorecem o contato com a natureza e políticas públicas que incentivem a criação e acesso a áreas verdes urbanas" (Neglia, 2019, p. 23). Isso porque, segundo a autora, é preciso considerar que vivemos em uma sociedade desigual e urbanizada, onde resgatar o contato com a natureza é um grande desafio (Neglia, 2019). Munduruku (2019) chama esse desafio de "pedagogia do desentortamento do pensamento". Essa pedagogia é supostamente constituída pela necessidade de desconstrução de uma visão de mundo já preestabelecida e culturalmente construída que não destaca o respeito a todas as formas de vida; formando um cenário que parece sugerir a necessidade de se repensar as cidades, transformar realidades e oferecer alternativas que considerem a natureza nas relações humanas (Neglia, 2019).

Dialogando com a Educação Física, percebemos como é importante destacar que o conceito de corpo vem se transmutando ao longo da história, ao passo que a Educação Física vem tentando acompanhar essas transmutações, ainda que com certas dificuldades. Tais dificuldades, segundo Quijano (2005) são/estão caracterizadas por um corpo colonializado, marcado pelas relações de poder, de saber e do ser como processos de colonialidade, fundados pela modernidade. Destacamos que essas relações de poder, de saber e de ser, para Quijano (2005), estão diretamente vinculadas à colonialidade, e não apenas a uma lógica discursiva. Ou seja, o corpo colonializado é resultado histórico de uma matriz de poder global, racializada, capitalista e eurocêntrica, cujos efeitos ainda atravessam a Educação Física contemporânea.

Para Figueiredo e Silva (2012), esses processos de colonialidade incidem no corpo pela

imposição de um único conhecimento e de uma única cultura como válidos, cujas características se pautam na "colonialidade dos saberes" e que são infiltradas no individualismo, na hierarquização e na competição. Igualmente, pela dominação/exploração/apropriação do(a) outro(a), pela apropriação de sua lógica, do seu imaginário, tornando-o(a) tanto objeto, como consumidor(a), supostamente sem sentidos e significados que nos instituam como seres humanos. Portanto, com pouca – ou ausência de – reflexão, criatividade, opção e intencionalidade. Nesse movimento, e a partir dessa lógica moderna/colonial, Pereira, Gomes e Carmo (2017) entendem que a colonialidade dos saberes em Educação Física remete à reflexão filosófica de que o ser humano não tem mais um corpo, não é o seu corpo, mas sim é um corpo dominado e que reproduz a prática dos(as) seus(as) opressores(as). Portanto, não é um corpo estesiológico, nem um corpo do/para outrem, mas apenas um corpo possesso.

Compreendemos, assim como Pereira, Gomes e Carmo (2017), que esses afastamentos não acontecem somente com o ser humano e sua relação consigo mesmo, mas também com o(a) outro(a) e com a natureza. Segundo Tiriba (2005), esses afastamentos estão igualmente presentes nos espaços-tempos de Educação, onde o corpo das infâncias e, consequentemente, algumas dimensões e canais de expressão da experiência humana – sensações físicas, emoções, afetos, desejos, intuição, criação artística – são relegados, muitas vezes, a um segundo plano.

Para que essa relegação do corpo ao segundo plano seja evitado, ou ao menos minimizado, Pereira, Gomes e Carmo (2017, p. 8) sugerem que a Educação Física "[...] deve superar a tradição mecanicista e dualista, fazendo críticas às ciências manipuladoras do corpo como objeto, sendo possível resgatá-la por uma educação crítica e sensível, e através de uma pedagogia decolonizadora do imaginário sobre o corpo". Supostamente, com esse movimento, tona-se possível a criança vivenciar o corpo não como objeto de opressão, mas como corpo consciente na relação sinérgica com outros corpos.

Para Nóbrega (2005, p. 63), trata-se de uma relação de intercorporeidade e "[...] não o corpo racionalizado do pensamento cartesiano, incorporado pela Ciência e pela Educação, mas o corpo sensível, transversalizado pela percepção do movimento". Essa intercorporeidade, nesta relação, está para (re)significar a "[...] relação dos outros corpos com os corpos-coisas e a penetração dos sensíveis" (Pereira; Gomes; Carmo, 2017, p. 8).

Considerando essa compreensão fenomenológica do corpo e do conhecimento, percebemos, partilhando de Pereira, Gomes e Carmo (2017, p. 164), "[...] a necessidade epistêmica do compromisso da Educação, em especial a Educação Física (ciência que trata do corpo por excelência) com as classes subalternas". Para tanto, compreendemos – e defendemos – que a Educação Física precisa ser e estar nas grades curriculares da Educação Infantil, tanto livre de reducionismos e simplificações, como conhecimento sensível que percebe, experimenta, vivencia, interage igualmente é o corpo sem determinismos ou simplesmente como uma máquina (Pereira; Gomes; Carmo, 2017). Em síntese, compreendemos que a Educação Física na Educação Infantil precisa estar comprometida com as crianças como sujeitos ativos, capazes de experimentar, criar e se relacionar com a natureza e com o mundo de forma integral.

Resgatando o passado para (res) significar o presente: histórias de vida e as narrativas de experiências

Esta investigação assume um caráter de pesquisa qualitativa, abordagem biográfica, com o

uso da entrevista narrativa para produção de informações.

O caráter qualitativo da pesquisa justifica-se pelo fato desta favorecer uma visão holística dos fenômenos. Isto é, leva em consideração características que envolvem uma situação em suas interações e influências recíprocas (Gatti; André, 2013): (i) interpretação como foco, subjetividade enfatizada, flexibilidade na conduta do estudo, interesse no processo e não apenas no resultado; (ii) contexto intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e (iii) reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, e que o(a) pesquisador(a) sofre influência da situação de pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

Quanto à abordagem biográfica, esta parte da ideia do(a) docente como pessoa, daí a necessidade de articular as histórias de vida e as experiências (Josso, 2004) na construção das docências.

A escolha do sujeito-participante se deu a partir dos seguintes critérios: ser docente licenciado em Educação Física atuante na perspectiva do desemparedamento das infâncias na faixa etária da Educação Infantil (de zero a seis anos de idade). Para tanto, partimos do "Mapeamento Inicial dos espaços-tempos de Educação Infantil na cidade de Porto Alegre/RS e cidades próximas de grande Porto Alegre/RS que se aproximam do entendimento de educação a partir do Desemparedamento das Infâncias" da pesquisa de Ricardo (2021).

Nesse mapeamento, foram identificados um total de 14 espaços-tempos de Educação Infantil que se aproximavam do entendimento de educação a partir do desemparedamento das infâncias. Destes, apenas três contavam com professores(as) de Educação Física; sendo que em apenas um espaço-tempo esses(as) professores(as) ministravam aulas regulares de Educação Física. Realizamos contato com todos(as) os(as) professores(as) de Educação Física das três escolas, mas somente conseguimos acessar e negociar com um docente, o Agave[3].

Sobre a narrativa enquanto método de produção de informações, Plotegher (2018, p. 20) contribui ao afirmar que "[...] ao narrar as experiências, tem-se a compreensão do resgate do passado para ressignificar o presente". Josso (2004) enfatiza a ideia da experiência e da vivência como formadoras, pois estão na perspectiva do processo de formação, conhecimento e aprendizagem do ponto de vista dos(as) adultos(as) aprendentes. Ou seja, dos(as) sujeitos(as) que estão em constante formação ao longo da trajetória de vida.

Optamos pela entrevista narrativa porque partilhamos da compreensão de Pérez-Samaniego e demais autores (2011) de que as histórias de vida tratam de artefatos sociais, sendo capazes de mostrar como se experimentam e como se constroem, individual, coletiva e socialmente as emoções, os sentimentos e os sentidos das práticas docentes. Pois, a construção das diferentes experiências docentes, as organizações temporais de cada experiência, vivência e corporeidade também se configuram narrativamente.

Orientados(as) pelos estudos de Josso (2016), formulamos algumas perguntas apenas para auxiliar o andamento da entrevista narrativa realizada como ferramenta não estruturada, em tom de diálogo/conversa, quais sejam: Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele que penso ser e quero tornar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vêm as ideias que acredito serem minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu "saber-fazer" em suas dimensões técnicas, pragmáti-

3 Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade do sujeito-colaborador e das pessoas por ele referidas.

cas e relacionais? Onde e qual curso se formou no Ensino Superior? Como foi essa decisão?

Para garantir a viabilidade de realização desta pesquisa, o sujeito-colaborador autorizou a publicização da entrevista narrativa realizada no dia 29 de abril de 2022. Tal entrevista foi feita de forma virtual, por meio da plataforma Google Meet[4], cuja duração foi de uma hora e cinco minutos. A entrevista foi gravada, posteriormente transcrita e devolvida para Agave, que concordou com o que estava escrito e autorizou a utilização das informações.

Recordações-referências de Agave: a constituição das experiências docentes na interface com o desemparedamento das infâncias

Para Libâneo (2010), quase sempre o processo educativo opera ao menos com três elementos: (i) um sujeito que (re)inicia a ação educativa; (ii) um modo de atuação; e (iii) um sujeito que será envolvido por essa ação educativa. Nessa concepção, este estudo tem como foco o sujeito que (re)inicia a ação educativa, quanto ao seu modo de atuação, por meio da constituição das experiências docentes na interface com o desemparedamento das infâncias.

Durante a análise das informações, compostas por meio das experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas da narrativa (Josso, 2004) do sujeito-colaborador, exploramos as narrativas com base nas ideias de fases propostas por Josso (2004), organizadas nos eixos de análise propostos nesta pesquisa: (1) fase de iniciação, representada pelas experiências sociais adquiridas antes do ingresso na universidade; (2) fase da integração, que são as oportunidades formativas na perspectiva do "formar-se" quando adulto(a); e (3) fase de subordinação, que considera dilemas que circundam a formação/atuação profissional.

Com relação à primeira fase, Agave contou que sua primeira formação foi em Técnico Ambiental, em 2009. Contrariando seus pais, fez a escolha porque acreditava que, com ela, poderia encontrar medidas criativas e responsáveis com a natureza. Esse desejo provavelmente surgiu porque, desde criança, teve bastante contato com a natureza. Tardif (2008) compreende que a primeira fase se refere ao indivíduo que chega à universidade com um conjunto de experiências, as quais se traduzem em concepções, regras, comportamentos, hábitos e outros aspectos.

Agave narrou que aos 12 anos de idade começou a praticar capoeira, prática corporal que, segundo ele, entrou muito forte em sua vida e o acompanhou até 2018, trazendo-lhe diferentes perspectivas de desenvolvimento da expressão corporal, e o levando para o curso de Educação Física. Igualmente, Agave narrou que todos esses anos praticando capoeira o influenciaram a refletir sobre as relações desta com a história, a natureza, a cultura do Brasil e a importância dessa prática corporal e manifestação cultural para a formação do povo brasileiro. Compreendemos essa experiência de Agave com a capoeira, em diálogo com o conceito de encruzilhada (Rufino, 2019), como um espaço de intersecção entre saberes, práticas e histórias afro-brasileiras, questionando as pedagogias coloniais e abrindo possibilidades de reinterpretação crítica da cultura e da educação.

Refletindo sobre o momento que decidiu cursar Educação Física, Agave contou que logo após cursar Técnico Ambiental, trabalhou como educador ambiental em um espaço que também recebia crianças, o Anambés. Narrou que um dia ministrou uma aula de capoeira para as

4 A entrevista foi realizada de forma virtual devido à pandemia de covid-19, que no Brasil, a partir de março de 2020, provocou ampla crise sanitária, social e econômica, exigindo medidas de distanciamento e isolamento para contenção do vírus.

crianças no espaço e que, após essa aula passou a ser professor de capoeira em três escolas, relacionando-a com a educação ambiental.

Percebemos, pela narrativa de Agave, que a capoeira, para ele, representou, tanto uma inspiração para o acesso à formação em Educação Física, quanto, já cursando Educação Física, uma forma de fazê-lo pensar sobre outras perspectivas de práticas corporais e de Educação Física.

Com relação à segunda fase, Plotegher (2018) entende que esta representa o momento em que se discute sobre o itinerário de formação dos(as) futuros(as) docentes de Educação Física. Isso porque, supostamente, há uma justificativa da importância de determinados espaços dentro da universidade, que implica as oportunidades formativas no período da formação inicial.

Agave narrou que, em razão de já praticar e estudar capoeira há anos, entrou na universidade com um olhar que considera mais crítico, no sentido de que já iniciou Educação Física buscando se aproximar de outras formas de se movimentar que não se resumissem aos esportes considerados tradicionais como vôlei, futebol, basquete e handebol. Segundo Agave, "*a capoeira abriu um portal para ter acesso às culturas de matriz africana, que estão relacionadas com a natureza, com a rua, pé no chão, ciclos e festas que acontecem*".

Dando prosseguimento, Agave informou que, logo no início da sua graduação em Educação Física, a sua companheira, Serralha, ficou grávida da primeira filha. Contou que a paternidade transformou a sua vida, pois, ao pensar sobre o parto, ele e Serralha se aproximaram do parto humanizado e domiciliar; e, posteriormente, no momento de escolherem a escola para a filha frequentar, quando já estava com dois anos de idade, começaram a pensar sobre que modelo educacional que gostariam de possibilitar a ela. Disse que foi uma decisão bastante difícil, pois percebeu que não gostaria que a filha estudasse em nenhuma das escolas que trabalhava. Assim, em 2016, surgiu a ideia de montar o próprio espaço-tempo para acolher crianças, que pudesse dialogar de forma mais próxima com as perspectivas educativas que deseja.

Agave narrou que começaram, ele e Serralha, a sonhar em uma possibilidade de iniciarem um projeto de um espaço-tempo acolhedor para crianças e em contato com a natureza. Do mesmo modo, foi a partir dos seus estudos sobre a temática "criança e natureza" que conheceu a ciência antroposófica de Rudolf Steiner – aquela que vê o homem como um conjunto harmônico que abrange três dimensões: físico, anímico e espiritual (Marinis, 2015). Ressaltou que a antroposofia segue guiando a sua prática docente, porque partilha da compreensão de Steiner sobre o desenvolvimento do ser humano: "*ele conseguiu incluir a espiritualidade na educação e ver o ser humano integrado ao cosmos, aos ciclos, aos astros. Uma pedagogia biodinâmica, que relaciona a agricultura e a arte*" (Narrativas de Agave). Nesse caso, um educar aproximado da arte.

Agave narrou que enquanto ele e Serralha davam andamento ao projeto educativo, ele continuava cursando Educação Física, mas que parecia que os movimentos que estavam acontecendo na sua vida eram desconectados com a universidade. Isso porque, na universidade, destacou que aprendia uma Educação Física que considera mais disciplinarizada e com pouco espaço para diálogo entre corpo e natureza. Nesse movimento, Agave disse que decidiu fazer o curso de Ginástica Bothmer, uma especialização para aprofundar seus conhecimentos na antroposofia pensada por Steiner[5],

5 A antroposofia, pensada por Rudolf Steiner (1861-1925), é uma filosofia espiritual e prática pedagógica que busca compreender o ser humano de forma integral – corpo, alma e espírito – e sua relação com o mundo e o cosmos.

aplicada ao movimento. No entanto, mencionou que, apesar de ter aprendido muito sobre movimento e antroposofia, corpo e movimento, a Ginástica Bothmer foi uma contradição na sua vida, pois muito daquilo que não acreditava e não gostava na Educação Física aparecia ali, na prática corporal, com movimentos mais mecanizados e com pouco espaço para autonomia das crianças.

Notamos, nas falas do sujeito-colaborador, que, durante a formação em Educação Física, vários foram os questionamentos e contradições que ele foi percebendo que existiam, tanto na vida social, quanto na sua vida individual e na sua prática de docente em formação.

Por último, a terceira fase, segundo Plotegher (2018), representa para o sujeito-colaborador um momento em que este já consegue explicitar seus pensamentos e ações, trazendo uma noção de como age como docente, ao mesmo tempo em que indica os medos e as incertezas que perpassam nesse momento.

Agave, ao falar sobre como chegou aonde está hoje, narrou: "*é muito da nossa força interna que faz a gente descobrir as coisas*". Falou isso porque, naquele momento, resgatando e refletindo sobre a sua própria história de vida, mencionou que não se sentiu apoiado, nem pela família, quando fez Técnico Ambiental, tampouco pela universidade, quando estava cursando licenciatura em Educação Física, e não lembra de ter no currículo disciplinas que apresentassem formas alternativas de pensar a prática pedagógica. Ou seja, no sentido de uma possibilidade de Educação Física que pense o corpo para além da biologia e da fisiologia e, a educação, com mais autonomia e liberdade para criação.

Narrou entender que ele e Serralha conseguiram realizar o sonho que tinham quando a primeira filha nasceu e quando recentemente tinha começado a cursar Educação Física. Portanto, administram o espaço-tempo Guarani[6], um território físico-afetivo na zona sul de Porto Alegre (RS), um dos locais de fauna e flora mais preservados da cidade, cujo propósito é proporcionar bons encontros para a criança, potencializar suas habilidades corporais, cognitivas, artísticas e emocionais, por meio do brincar livre e fazer com que ela interaja com a natureza, com base na escuta amorosa, na observação da criança, no seu brincar na natureza e na cultura popular brasileira.

Guarani, para Agave, é um espaço-tempo de Educação Infantil não formal de aprendizagem: não é uma escola regularizada/formal, porque, apesar de funcionar rotineiramente de segunda a sexta-feira, é registrado, propositalmente, como um espaço de recreação. Isso porque Agave narrou que estão tentando desconstruir o conceito de escola mais estereotipado; motivo pelo qual o nomeiam como "Território de Desenvolvimento da Cultura da Infância". Esse território propõe a potencialização das ações -educativas-pedagógicas na natureza com crianças de dois a seis anos de idade em uma única turma multietária.

Sobre a rotina das crianças em Guarani, Agave contou que, ao chegarem, fazem a trilha de acesso ao espaço e iniciam suas atividades na fogueira, em círculo. As atividades diárias são diversas. Por vezes, são mais direcionadas e programadas, como roda de capoeira, oficina de arte, e, outras vezes, acontecem de forma a priorizar a autonomia das crianças no espaço, para explorarem seus corpos e interagirem com o ambiente. Ou seja, não há disciplinas específicas: Agave é responsável pelas atividades no cotidiano das crianças, mas não exerce a função específica de professor da disciplina de Educação Física.

Narrou, na temporalidade em que a entrevista foi realizada, que sente, percebe e enten-

6 Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade do(s) espaço(s)-tempo(s) mencionado(s) neste trabalho.

de que os acontecimentos da sua vida e todos os movimentos que fez estão convergindo e se complementando no trabalho que faz no espaço-tempo Guarani com as crianças. Informou ainda que pensa que boa parte do que se tornou foi por influência da capoeira e da infância em contato com a natureza. Também narrou acreditar que o ser humano está sempre em formação, e que a universidade é um dos elementos que compõem essa formação, apresentando algumas possibilidades, mas não todas.

Refletindo sobre seu processo de transformação contínua, Agave relatou que foi ao voltar seu olhar para os saberes ancestrais dos povos indígenas – tema em que vem se aprofundando por meio de estudos e pesquisas – que encontrou significativos elementos de mudança em sua trajetória. Igualmente, narrou que a sua prática docente é permeada por muitos elementos, que veio aprendendo e conhecendo ao longo da vida. Do mesmo modo, que quando está com as crianças, pensa: "*como encontrar uma proposta para que os adultos saiam do centro e deixem as crianças tomarem conta do seu território?*" (Narrativas de Agave).

Apesar de dizer que não tem uma resposta certa e definitiva, Agave falou que o que tenta fazer é trazer uma proposta para cada dia com as crianças, por meio de convites que estão, tanto de acordo com o que vai organizando, como conectados com o que está acontecendo no momento; ou seja, com o interesse das crianças, naquilo que estão fluindo e, no livre brincar. Disse que entende esse processo e movimento educativo como um grande desafio, pois "*para lidar com a liberdade das crianças, e soltar, tem que ter muita disposição de trabalho*" (Narrativas de Agave). Por outro lado, narrou que pensa que todos os dias está ali para tentar e, igualmente, para aprender.

Agave mencionou ser difícil manter o que entende por "coerência" entre o que se pretende e o que se faz. Portanto, que sabe que nem sempre a mantém, mas que, para se aproximar dela, busca revisitar o que não foi e/ou está tão coerente, para agir de outra forma: "*percebo que minha prática docente está na contramão daquilo que é exigido pela nossa sociedade, de uma educação mais preocupada com a entrega de resultados e com o ensino do que com as aprendizagens, e que pouco respeita o tempo de cada pessoa*" (Narrativas de Agave). Disse não se importar de ocupar esse lugar de "*estar na contramão*", e que vai continuar firme no seu propósito, qual seja, o de "*potencializar as ações-educativas-pedagógicas na natureza com as crianças, com cuidado, afeto e respeito às infâncias. E que eu não seja a figura central desse processo de desenvolvimento, mas sim, as crianças*" (Narrativas de Agave).

Considerações transitórias

Inicialmente, ressaltamos que as considerações apresentadas neste momento resultam de nossas interpretações sobre a trajetória de vida do sujeito-colaborador, em diálogo com os estudos referentes ao desemparedamento das infâncias. Portanto, essas considerações não são finais, tampouco tratam de respostas ou soluções definitivas ao problema de pesquisa deste trabalho. Isso porque, ainda que a metodologia narrativa utilizada neste trabalho proponha balizas que podem ou não ampliar o aproveitamento das oportunidades formativas presentes na vida de cada pessoa (Plotegher, 2018), é importante recordar que a subjetividade é característica fundamental desta pesquisa.

Nessa perspectiva e diante das problemáticas levantadas, compreendemos que, tanto os espaços-tempos de Educação Infantil, como os(as) docentes de Educação Física, empregam resistência diante de perspectivas e orientações das quais discordam, mas também se entregam e aderem àquelas com as quais concordam. É

nesse contexto que o desemparedamento das infâncias, ao mesmo tempo em que encontra brechas para se aproximar de uma pedagogia decolonial, transgressora, que busca a reconexão das crianças com a natureza nos espaços de Educação Infantil, também encontra dificuldades para propor que as subjetividades que emergem na atualidade, bem como seus dilemas éticos, estéticos e as inéditas maneiras de convivência, de ensino e de aprendizagem que elas requerem, sejam respeitadas, reconhecidas e legitimadas nos espaços-tempos de educação e na prática docente.

O desemparedamento das infâncias, longe de ser uma prática plenamente transgressora, encontra brechas para propor uma pedagogia decolonial que reconecte crianças com a natureza. Entretanto, sua implementação precisa considerar os desafios contemporâneos: o aumento da criminalidade, o trânsito caótico, a urbanização acelerada e os modelos de vida capitalistas e consumistas que impactam a forma como a infância pode ser vivida nos diferentes contextos. Ao mesmo tempo, é importante destacar que entendemos que nem todas as infâncias foram "emparedadas" em razão desses desafios contemporâneos. Em contextos como em diferentes favelas, por exemplo, muitas continuam a ocupar as ruas, pois a realidade da criminalidade antes já estava presente, ou seja, não trata de algo tão diferente dos dias atuais, evidenciando infâncias ativas, criativas e resistentes.

O que estamos destacando é que não podemos generalizar as infâncias, nem as urbanas, rurais, indígenas, faveladas. O aspecto da temporalidade e das mudanças sociais ao longo do tempo impactam todas elas, mas de diferentes modos e intensidades. Assim, este estudo aponta que soluções possíveis para infâncias que supostamente estão emparedadas residem na criação de espaços educacionais seguros, onde as crianças possam fruir da infância e viver experiências de aprendizagem, movimento e convívio com a natureza, respeitando suas subjetividades, dilemas éticos e estéticos.

O sujeito-colaborador narrou que as experiências docentes em relação ao desemparedamento podem ser – e são – muito diversas, influenciadas pelas trajetórias de vida de cada sujeito. Nesse movimento, para a compreensão das experiências docentes em Educação Física, e na tentativa de responder às questões-problema desta pesquisa – "como são as experiências docentes em relação ao desemparedamento das infâncias? E de que modos docentes de Educação Física constroem suas práticas pedagógicas com vista ao desemparedamento?" –, buscamos investigar os tempos e os espaços em que o sujeito-colaborador vive, onde as marcas são incorporadas e ressignificadas ao longo da sua trajetória formativa.

No caso do sujeito-colaborador deste estudo – Agave –, as experiências docentes em relação ao desemparedamento das infâncias estiveram articuladas a alguns marcos que ele narrou terem sido transformadores na sua vida: (a) a infância em meio ao livre brincar com amigos(as) na – e com a – natureza; (b) a prática da capoeira, que, para além da prática corporal ter o inspirado a olhar para as possibilidades de desenvolvimento da expressão corporal, proporcionou aprendizagens sobre as relações da capoeira com a história, com a natureza, com a cultura do Brasil, e da importância dela e da matriz africana para a formação do povo brasileiro; (c) o contato com a ciência antroposófica, e a forma como esta entende o desenvolvimento do ser humano, integrando educação e espiritualidade; (d) a paternidade, que o inspirou a buscar outras perspectivas de educação e, inclusive, a atuar como docente na Educação Infantil em um espaço-tempo que, cuidando e respeitando as infâncias com afeto, se propõe a potencializar ações-educa-

tivas-pedagógicas na natureza; e, (e) o contato com as culturas indígenas, que o ensinam muito sobre ancestralidade e natureza.

Por outro lado, percebemos que a Educação Física, como disciplina específica, não foi muito mencionada pelo sujeito-colaborador durante a entrevista narrativa; pelo menos não diretamente. Ao mesmo tempo, as práticas e expressões corporais, quando em uma perspectiva não tão estruturada, com mais autonomia e liberdade das crianças, partindo dos seus desejos, parecem surgir como uma inspiração para a prática docente de Agave. Sugerimos, portanto, que isso acontece porque, para refletirmos o – e sobre o – corpo na Educação Física na Educação Infantil, é indispensável a compreensão de que o corpo não é – e nem deve ser – um instrumento das práticas educativas pré-prontas, ou seja, há necessidade de se avançar para além dos aspectos objetivistas e instrumentalistas costumeiramente dados ao corpo pela Educação Física.

Destacamos, por último, a reflexão-questionamento que o sujeito-colaborador fez durante a entrevista sobre a sua prática docente, e que também nos fez – e continua fazendo – refletir sobre a nossa, qual seja: "*como encontrar uma proposta para que os adultos saiam do centro e deixem as crianças tomarem conta do seu território?*". Agave não forneceu uma resposta convincente e definitiva e, tampouco nós temos a pretensão de desvendá-la. Sugere-se, nessa perspectiva, que as buscas por, e tentativas de propostas que desloquem os(as) adultos(as) do centro do processo educativo possam ser um possível fio-condutor de uma prática pedagógica com vistas ao desemparedamento das infâncias.

Referências

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana: Programa Criança Natureza, 2018.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BINS, Gabriela Nobre *et al.* Proposições epistêmico-políticas decoloniais para a Educação Física. *In:* FONSECA, Denise Grosso da *et al.* (org.). **Trabalho docente em educação física**: questões contemporâneas. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021. p. 179-194.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 91, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 maio 2024.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique da. Educador(a) intercultural numa perspectiva de formação ambientalizada e descolonializante. **Revista Pedagógica**, Chapecó, ano 15, n. 28, v. 1, p. 1-15, jan./jun. 2012. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1364. Acesso em: 23 maio 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In:* WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-46.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida na invenção de si. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016. p. 19-44.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Izenildes Bernardina de. **A criança e a natureza:** experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

MARINIS, Luara Lua Pereira de. **A educação infantil sob a perspectiva da pedagogia Waldorf**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

MORAIS, Rita Jaqueline. Criança, natureza e escola: uma relação potente. *In:* DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira (org.). **Relação sociedade-natureza, saúde e educação**: reflexões multidisciplinares. Crato, CE: Quipá, 2020. p. 113-127. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/pt/acervo/relacao-sociedade-natureza-saude-e-educacao-reflexoes-multidisciplinares/. Acesso em: 23 maio 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi:** ensaios sobre o bem-viver. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.

NEGLIA, Renata Mota. **Criança e natureza**: uma análise de sites de escolas de Educação Infantil. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 2 ed. Natal: EdUFRN, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Martin Claret, 2006.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em Educação Física. **Revista Cocar**, Belém, n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017. Edição Especial. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550. Acesso em: 23 maio 2024.

PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor Manuel *et al*. La investigación narrativa en la educación física yel deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 11-38, jan./mar. 2011.

PLOTEGHER, Ândrea Tragino. **Licenciatura em educação física**: percursos construídos a partir de experiências formadoras dos docentes em formação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **A escola dos que (não) são**: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

RICARDO, Karoline Hachler. **Desemparedamento das infâncias**: possíveis relações com a Educação Física escolar e a Educação Infantil. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como educação. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, out./dez. 2019. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1012. Acesso em: 23 maio 2024.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. *In:* ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: didática e formação de professores. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 17-46.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**.

2005. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito à alegria. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 72-86, jan./abr. 2017. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/pt/noticias/desemparedamento-da-infancia-escola-como-lugar-de-encontro-com-natureza/. Acesso em: 23 maio 2024.

TIRIBA, Léa. Prefácio. *In:* BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana: Programa Criança e Natureza, 2018.

TUBINO, Bibiana da Cunha. **O processo de desemparedamento vivenciado na prática pedagógica do estágio curricular**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Recebido em: 29/05/2025
Revisado em: 05/09/2025
Aprovado em: 10/10/2025
Publicado em: 30/11/2025

Karoline Hachler Ricardo é mestra em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Educação Física na rede pública, no município de Guaíba. Membra do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-Efice). *E-mail*: karolinehachler@gmail.com

Lisandra Oliveira e Silva é doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da carreira de magistério superior da UFRGS. Pesquisadora e segunda líder do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-Efice). *E-mail*: lisgba@yahoo.com.br

Ândrea Tragino Plotegher é mestre em Educação Física pelo Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente. Membro do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-Efice). *E-mail*: andreat.plotegher@hotmail.com

Elisandro Schultz Wittizorecki é doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (Esefid) da UFRGS. Líder do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-Efice) da Esefid da UFRGS. *E-mail*: elisandrosw@gmail.com