

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**KAROLINE HACHLER RICARDO**

**DESEMPAREAMENTO DAS INFÂNCIAS: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Alegre

2021

KAROLINE HACHLER RICARDO

**DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Educação  
Física da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, como requisito para  
obtenção do grau de Licenciada em  
Educação Física

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lisandra Oliveira e Silva

Porto Alegre

2021

## DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso à todas educadoras e todos educadores que amam as crianças e que zelam pelas suas infâncias, com o propósito de colaborar na transformação de suas práticas pedagógicas e em seus processos educativos de modo comprometidamente político, ético, estético, pedagógico e transcriador.

## AGRADECIMENTOS

Sinto que fui e que sou  
E também que construo e vivencio o meu eterno ser  
Aprendente e aprendiz da Mãe Terra.  
Sinto que fui leve e também alegre,  
Arvoreando caminhos,  
Que cruzam e traçam os passos que hoje dou.  
Sinto que sou  
Um pouco de amor e outro pouco de dor  
E ainda outros poucos de nenhum e de nem outro.  
Fecho os olhos e sinto um grande chamado  
É a minha amiga Árvore,  
Que assim como eu está com muita saudade:  
Ela de ser arvoreada, eu de arvorear!  
(Karoline Hachler Ricardo – 07.06.2021)

Agradeço à Natureza e as suas Energias, que com profundidade, ao mesmo tempo que acolhe, liberta tantas emoções, sensações e sentimentos do meu eu criança e do meu eu, agora, adulta.

Meus agradecimentos à Mãe Terra que cuida tanto de toda gente, de todos Seres, e que faz brotar sementes que na Primavera florescem flores de tantas e todas as cores. Gratidão às águas que fluem nos seus espaços, tempos e modos diversos, nos mostrando a força da leveza e a simetria do equilíbrio que é a superação de obstáculos; ao ar que o vento sopra, que respira e inspira e que é o respiro da humanidade, ainda que esteja nos faltando a própria humanidade. E gratidão ao fogo que é criança, desafiando ordens e medos, provocando superações que levam às pequenas-grandes e grandes-pequenas criações.

Agradeço às Árvores que sustentam e registram tantas histórias; em especial à minha, que ama ser arvoreada e ascende e me faz ascender, à sua maneira e no seu tempo. Agradeço ao Sol que acalenta nossos corpos e corações, e à Lua que é a nossa rainha, iluminando e guiando muitos de nossos caminhos. E a esses caminhos todos, que cruzaram, traçaram, seguem cruzando e traçando os meus passos nesta trajetória infinita de tantas aprendizagens, sou imensamente grata.

Agradeço à minha trajetória que me levou ao que hoje sou e estou, completamente incompleta e com tantas vulnerabilidades que me encorajo a compartilhar com o Universo. Primeiro porque amo compartilhar, segundo porque me move a estar à serviço da busca pelo melhor bem, meu e de todos os Seres.

Meus agradecimentos a todos os Seres que me criaram, cuidaram e seguem fazendo isso nas minhas constantes transformações; que me ensinam tanto sobre a

grandeza da simplicidade, sobre a escuta sincera e sobre o amor pelo amor, que em especial são representados pela minha mãe, pai e irmão que eu reverencio e tenho o prazer de compartilhar a vida. Agradeço às minhas amigas e meus amigos, parceiras e parceiros de vida que vibram junto comigo o meu melhor bem.

Sou muito grata à todas e todos educadoras e educadores, famílias, professoras e professores, coletivos e comunidades que acreditam em um mundo mais fraterno e respeitoso; pela inspiração que direta e indiretamente me faz sonhar e acreditar em um lugar onde a amorosidade e o compromisso com as infâncias é presente e potente.

Gratidão a todas as crianças por me proporcionarem tantas aprendizagens sobre o meu ser nos bons e maus encontros, com leveza, sinceridade e alegria.

Sou imensamente grata à professora orientadora, Lisandra Oliveira e Silva, pela dedicação e cuidado na orientação deste Trabalho de Conclusão de Curso, que confiou em mim e me apoiou durante o desenvolvimento deste Trabalho, estando sempre disponível para me ajudar e compartilhar conhecimentos tão profundos que me ajudaram a encontrar rumos também profundos e vastos naquilo que acredito. Muito obrigada pelo incentivo e pelas inspirações durante essa temporada de trabalho juntas. E mais do que isso, minha gratidão por me possibilitar arvorear, não só a minha, mas tantas outras árvores que habitam o Universo das infâncias.

Agradeço à minha terapeuta, Ana Helena Amarante, por me auxiliar nos processos de construções e desconstruções do meu ser e estar neste planeta, por meio de um acolhimento tão sensível das cosmologias do universo imenso que são e estão os meus pensamentos e os meus sentires. Agradeço por estar junto comigo na tentativa de cumprir menos regulamentos, em um mergulho que é profundo e intenso no (des)conhecimento do meu próprio ser nos diferentes tempos-espaco que meu corpo se encontra a cada contexto.

Meus sinceros, respeitosos e amorosos agradecimentos ao povo da Aldeia Shane Kayá, que tanto me ensinou sobre a vida e humanidade e que são a inspiração deste trabalho. Qualquer palavra de agradecimento, aqui, parece não ser capaz de expressar e passar o que sinto por vocês. Então, todo meu amor e gratidão, nas palavras que tanto ouvi e senti ecoar na Floresta por cada um de vocês, e que tenho muitas saudades: “Shava-Shava”.

*Nunca se pergunta a uma criança o que  
ela vai querer ser, porque ela já é tudo o  
que precisa ser  
(Daniel Munduruku, 2019)*

## RESUMO

Na cultura dos povos indígenas, as crianças são responsáveis por sua socialização, na medida em que participam da vida social: elas têm a habilidade de processar tudo à sua volta, o dito e o não dito, o explícito e o velado, o entendido e o subentendido. Retirá-las do convívio social, resguardando-as tão somente em “espaços infantis”, geralmente fechados e com pouco ou quase nenhum contato com a natureza - que é o que fazemos nos espaços de Educação Infantil -, é também uma forma de retirar das crianças sua autonomia frente à própria educação. Diante desta desconexão entre Infâncias, Educação Infantil e Natureza, o presente estudo se constituiu a partir da seguinte questão-problema: Como a Educação Física escolar pode colaborar no processo de desemparedamento das infâncias na Educação Infantil e qual a sua contribuição na relação criança-natureza? Como objetivos, este trabalho procurou, além de compreender o questionamento da questão-problema, compreender como organizar os espaços pedagógicos da escola para possibilitar o desemparedamento das infâncias e quais possibilidades metodológicas (materiais/tempos/projetos) podem contribuir na relação criança-natureza. Além disso, se propôs a mapear as escolas de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre/RS que se aproximam das perspectivas educativas que desencorajam o emparedamento das infâncias e procuram aproximações nas relações criança-natureza. Trata-se de uma investigação caracterizada como pesquisa exploratória qualitativa descritiva, com ênfase na revisão de literatura sobre a temática estudada e na análise dos sites e redes sociais (Facebook e Instagram) das escolas de Educação Infantil mapeadas, bem como do conhecimento desses espaços e respectivas conversas e diálogos com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores de cada escola do mapeamento. Para a obtenção de informações foram utilizados os seguintes procedimentos: Observação Participante do dia da visita às escolas do mapeamento; Diário de Campo; Diálogo com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores da pesquisa; e Análise dos seguintes Documentos: documentos normativos, orientadores e de diretrizes da Educação Infantil no Brasil, bem como sites e redes sociais (Facebook e Instagram) das escolas do mapeamento. Os principais resultados constituíram três categorias de análise: (a) mapeamento inicial das escolas 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; (b) descrição do contato com as escolas do mapeamento; e (c) reflexões sobre as conexões entre o desemparedamento das infâncias, a Educação Infantil e a Educação Física. Destaco que a Educação Física precisa ser decolonizada, entendendo as crianças como seres humanos que são em sua máxima plenitude, ou seja, sujeitas e sujeitos produtoras e produtores de cultura e de conhecimento histórico e socialmente contextualizados, priorizando, para tanto, experiências educativas em contato com a natureza, onde as crianças possam investigar o mundo, brincar, interagir, movimentar-se livremente e criar.

**Palavras chaves:** Infâncias. Desemparedamento. Criança-natureza. Educação Infantil. Educação Física.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EFI - Educação Física

EI - Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

ESEFID - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>10</b>
<b>1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA .....</b>	<b>17</b>
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.2 OBJETIVOS .....	22
<b>1.2.1 Objetivo geral .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>23</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>24</b>
2.1 CONCEPÇÃO CRIANÇA-NATUREZA .....	26
2.2 DESEMPAREDANDO INFÂNCIAS .....	35
2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIAS.....	43
<b>3 DECISÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>56</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....	57
<b>3.1.1 Tipo de Estudo .....</b>	<b>58</b>
3.2 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES .....	60
<b>3.2.1 Análise de Documentos.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2.2 Observação Participante .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2.3 Diário de Campo.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.4 Diálogo com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores da pesquisa.....</b>	<b>64</b>
3.3 DEFINIÇÃO E APROXIMAÇÃO DAS ESCOLAS VISITADAS .....	65
3.4 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES .....	68
<b>3.4.1 Validez Interpretativa .....</b>	<b>68</b>
<b>3.4.2 Triangulação das Informações.....</b>	<b>69</b>
<b>4 PROCESSO DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES .....</b>	<b>70</b>
4.1 MAPEAMENTO INICIAL DAS ESCOLAS 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 .....	71
4.2 DESCRIÇÃO DO CONTATO COM AS ESCOLAS DO MAPEAMENTO .....	79
4.3 PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE DESEMPAREDAMENTO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	99
<b>CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>.....</b>
APÊNDICE A – QUADRO DA REVISÃO DE LITERATURA .....	119
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	.....
APÊNDICE C – PESQUISA NOS SITES E REDES SOCIAIS (FACEBOOK E INSTAGRAM) DAS ESCOLAS MAPEADAS .....	132
APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DO ESPAÇO-TEMPO POMAR DE INFÂNCIA OKA MANAKÁ .....	143

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Não me lembro de meu pai ou minha mãe terem me obrigado a ser outra coisa além do que eu já era. E o que eu era? Criança. Era a única coisa que eu tinha de ser. Portanto, eu não precisava ser mais nada  
(Daniel Munduruku, 2019)<sup>1</sup>

Este trabalho se origina a partir de muitos questionamentos que tive após uma vivência em uma Aldeia indígena no estado do Acre, questionamentos estes que compartilhei com a minha orientadora e começamos, conjuntamente, a traçar as primeiras ideias deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Apesar de muitas observações e decisões terem sido tomadas em conjunto com a orientadora durante a escrita, escolhi escrever este trabalho na primeira pessoa do singular. Assim, embora eu reconheça que se trata de um processo de construção coletiva, senti a necessidade de justificar a escolha dessa escrita.

Eu não gosto muito de classificações dualistas de melhor e/ou pior, mais e/ou menos, bom e/ou mal, e entre tantas outras; mas acredito que uma das coisas mais transformadoras que já fiz, até os dias de hoje, na minha vida, foi ter vivenciado, no final do ano de 2019 e no início do ano de 2020, aproximadamente um mês, a experiência de ser e de estar na Aldeia da Família Shane Kayá, na cidade de Feijó, localizada no Acre. Não consigo descrever em palavras tudo o que aprendi e me transformei, continuo aprendendo e me transformando a partir dos muitos momentos que tive naquele espaço-tempo tão potente e cocriador com aquelas pessoas tão sábias, fortes e verdadeiras. O que posso e consigo dizer é que saí da Aldeia com a certeza de que a institucionalização e a formalização da Educação, com muitas regras para tudo, tempos pré-definidos para cada tipo de aprendizagem, espaços fechados e “encaixotados” das salas de aula limitam profundamente a potência que é ser uma criança no tempo presente.

Fazendo uma breve retrospectiva sobre mim, o curso de Licenciatura em Educação Física (EFI) não foi a primeira graduação que realizei. Iniciei a jornada acadêmica na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde concluí o curso de Direito, no ano de 2016. Durante a formação participei do Núcleo Interdisciplinar

---

<sup>1</sup> Na escrita deste trabalho optei por, em todo o início de capítulo, começar com uma citação poética, porque acredito que a linguagem atravessa (e é atravessada) por diversas formas, sendo a poética uma delas. Essas citações poéticas, inclusive, podem ser uma forma e um caminho de desamparamento da escrita acadêmica e, por isso, nem todas elas terão relação direta com o próprio capítulo, porque a ideia é apresentar de outro modo, a poética das infâncias.

de Interação Jurídica Comunitária (NIJUC), fui bolsista na Assistência Judiciária Gratuita da Universidade e também integrante do Diretório Livre do Direito “Além dos Muros” (Diretório Acadêmico), espaços esses onde tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis e que me apresentaram realidades completamente diferentes a do universo de privilégios que vivo.

O fato é que tanto dentro, quanto fora da Universidade, eu e algumas dessas pessoas – colegas, professoras e professores – tínhamos uma espécie de Grupo de Estudos para guiar as nossas ações (que não eram tão somente jurídicas) na comunidade. Foi a partir deste contexto que tive o primeiro contato com os escritos de Paulo Freire, enquanto estudávamos sobre Educação Jurídica Popular. Exatamente nessa época fazia parte dos eixos de Moradia e de Gênero do NIJUC, que atuavam na comunidade Estação dos Ventos-KM3, na região leste de Santa Maria/RS. Estava mais à frente do eixo de Gênero, em que tínhamos um projeto com as mulheres da comunidade. Mas, as mulheres raramente eram sozinhas: estavam quase sempre acompanhadas dos seus filhos e das suas filhas. Ou seja, as crianças faziam parte da nossa realidade. Sinceramente, não me importava e até gostava de dedicar as minhas energias em um trabalho, ainda que recreativo, com as crianças, para que as colegas conseguissem fazer as atividades do Projeto com as mulheres.

Sempre gostei de esportes em geral, principalmente daqueles que envolvem aventura. Sempre amei brincar e criar em meio à Natureza. Então, estar com as crianças da comunidade Estação dos Ventos-KM3, em um espaço aberto, com árvores, terra, grama e um riacho (ainda que aparentemente não limpo) me empolgava a buscar formas de compartilhar os momentos que tínhamos juntas e juntos, que pudessem ser capazes de proporcionar a potencialização positiva de suas infâncias. Lembro que, para tanto, eu precisava estudar mais profundamente algumas das obras de Paulo Freire e de outras e outros educadoras e educadores.

No último ano da graduação em Direito, tinha a certeza de que queria cursar EFI, tanto pelo fato de ser apaixonada pelo movimento, quanto pela ideia de ser professora de escola: a função social que imaginava sobre ser educadora me encantava e continua me encantando até o presente momento. Então, em 2018 ingressei no curso de Licenciatura em EFI na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e já me apaixonei pela licenciatura no primeiro semestre, quando cursei as disciplinas de Educação na Faculdade de Educação (FACED/UFRGS).

Movida por esta paixão pela educação e pelas infâncias, fiz uma disciplina extracurricular - “Psicologia da Educação: o Jogo I” -, que me fez compreender sobre a importância do interagir e do brincar livremente nas infâncias, momento no qual comecei a dedicar e a direcionar ainda mais os estudos para as infâncias.

O interesse na Educação Infantil (EI) despertou quando realizei a disciplina de Fundamentos da EFI na EI com a professora Lisandra Oliveira e Silva, que é Orientadora do presente TCC, no segundo semestre de 2019. Apesar de um inicial “medo”, apenas pelo fato de pensar sobre a ideia de trabalhar com crianças tão pequenas, quanto mais eu estudava e me dedicava à disciplina, mais eu gostava da ideia de atuar com esta faixa-etária. Isso porque eu fui começando a compreender a dimensão da importância da EFI para as crianças da EI, principalmente quando pensamos no campo da expressão corporal, da corporeidade, do movimento humano.

Como eu disse inicialmente, a coisa mais incrivelmente transformadora que eu já fiz na minha vida, aconteceu exatamente no final do semestre que eu cursei a disciplina de Fundamentos da EFI na EI, que foi a temporada que eu vivi em uma Aldeia Indígena no Acre. Esta imersão na Aldeia, somada as experiências que eu tive com crianças durante a trajetória acadêmica e também de vida, relatadas acima, e, ainda aos recentes estudos que eu tinha realizado sobre a EFI na EI mexeu muito comigo enquanto estava na Aldeia, trazendo muitos questionamentos e colocando muitas “certezas” sobre o que acreditava sobre a Educação em cheque.

Tudo isso fez com que despertasse, em mim, um grande interesse em conhecer, estudar, me aproximar de espaços, ainda que na cidade, que talvez pudessem se aproximar da forma de ser e de estar que eu tinha vivido na Aldeia. Espaços que cada pessoa, na sua específica fase da vida é considerada extremamente importante e indispensável na vida da comunidade; onde as aprendizagens e a vida são construídas e vividas coletivamente entre todos os seres e todos os elementos da Natureza. Ou seja, onde a criança só precisa ser criança e viver a sua infância; onde o adolescente só precisa ser adolescente; o adulto só precisa ser adulto e ter e exercer as responsabilidades de adulto; e a pessoa velha só precisa ser a pessoa velha, com toda a sua sabedoria ancestral que é passada para a comunidade, muitas vezes, inclusive, em forma de contações de histórias e da oralidade. E tudo isso com liberdade, compartilhamento e respeito consigo mesmo, o outro e o meio (Natureza).

Em meio a todo esse encantamento pela educação, pelas infâncias e a Natureza, estava matriculada para fazer a disciplina de Estágio de EFI na EI no primeiro semestre de 2020. Estava muito feliz porque poderia ser uma oportunidade de tentar, na prática, trabalhar com as crianças da Escola que eu realizaria o estágio, de uma forma mais próxima e conectada com a Natureza, em espaços abertos que não apenas a sala de aula, respeitando os tempos e os espaços de aprendizagens de cada criança sozinha e coletivamente. No entanto, fui e fomos, todas e todos, surpreendidos pela Pandemia causada pelo Covid-19, que vivemos até o presente momento.

Em razão disso foi decretado o “Lockdown”, as aulas foram paralisadas e vivemos o distanciamento social de forma bastante rígida; ainda que à controvérsia de um presidente completamente irresponsável. Muitas mortes, serviços, de forma geral, praticamente paralisados, medos, angústias e mais mortes. O semestre da UFRGS foi retomado na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), com as aulas realizadas de forma online (síncrona e assincronamente). Decidi manter a matrícula na disciplina de Estágio, mesmo que bastante desacreditada neste novo formato emergencial. A disciplina foi orientada pela professora Lisandra e realizada na Escola de Educação Infantil Amigo Germano, localizada no bairro Santana de Porto Alegre/RS.

Resgatando uma das primeiras das muitas anotações que fiz no Diário de Campo<sup>2</sup> que realizei durante a disciplina de Estágio, encontrei o seguinte: “Confesso que inicialmente não gostei muito da ideia de fazer a disciplina pelo ERE. Mas também não pensei em não fazer: até porque se estamos vivendo tudo isso, eu acredito que precisamos viver tudo isso da melhor forma que encontrarmos, todos construindo juntos algo que sequer se sabe ao certo” (Diário de Campo, 23/10/20). Mantive, desse modo, a ideia inicial de tentar trabalhar com as crianças da turma de uma forma mais próxima e conectada com a Natureza, ainda que por meio de vídeos e com propostas de atividades que seriam realizadas em casa. Assim, decidi

---

<sup>2</sup> Trata de um procedimento bastante utilizado pelos antropólogos e etnógrafos que resulta simultaneamente em um lugar de registro das ações pedagógicas, das dificuldades enfrentadas nas tomadas de decisões e ainda como uma espécie de “amigo crítico”, um interlocutor que escuta em silêncio. O diário, além de ter a característica descritiva também é construído a partir de relatos dos sentimentos, emoções e ideias que passam pela cabeça e que precisam tomar forma e ser discutidas antes de serem postas em prática. E, posteriormente, é registrado o que do planejamento conseguiu, de fato, realizar. Consiste em um instrumento que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios (MOLINA NETO et al., 2013).

trabalhar com a temática "Sentimentos e Emoções" no contexto de uma Aldeia Indígena localizada no Norte do Brasil, de um grupo chamado Tembé, contado na história infantil do Livro "Apuka"<sup>3</sup>, que narra a história de uma índia chamada Apuka, que seu nome significa "aquele/aquela que sorri".

Não posso dizer que consegui alcançar os objetivos que eu imaginava, mas também não posso dizer que não consegui exatamente. Uma das últimas escritas que realizei no Diário de Campo foi a seguinte: "Nesse momento eu acreditei, mais uma vez, que é possível o Estágio de forma remota" (Diário de Campo, 09/09/20). Enfim, o importante é que mesmo diante de todas essas adversidades, dentre elas as educacionais, foi ficando cada vez mais forte o meu interesse em concepções e/ou pedagogias alternativas que pudessem ser capazes de potencializar as aprendizagens das crianças por meio da conexão com a Natureza, em um espaço-tempo de liberdade para o interagir e o brincar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>4</sup> (BRASIL, 2018), determina a EI como a primeira etapa da Educação Básica, sendo o início e o fundamento do processo educacional e, nas últimas décadas, vem se consolidando a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

Acontece que se formos observar atentamente os 6 (seis) direitos de aprendizagens que a BNCC (BRASIL, 2018) defende: conviver, brincar, explorar, participar, conhecer-se e expressar, e os seus respectivos campos de experiência: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", podemos notar que todos eles colocam o indivíduo (criança) como, de certo modo, proprietário da Natureza, se beneficiando e usando esta como objeto, em contramão do que Espinosa (1983) apud Tiriba (2005) entende com relação à conexão criança-natureza: as crianças são seres orgânicos-culturais que se constituem em conexão com outros seres humanos; e se

---

<sup>3</sup> Link do livro online: <https://fliphtml5.com/bsej/rosw/basic>.

<sup>4</sup> A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio). A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

potencializam neste estado de conexão; limitando e reduzindo, neste sentido, a concepção que vincula educar e cuidar, porque deixa de fora esse espaço relacional criança-natureza.

Na cultura dos povos indígenas, as crianças são responsáveis por sua socialização, na medida em que participam da vida social: elas têm a habilidade de processar tudo à sua volta, o dito e o não dito, o explícito e o velado, o entendido e o subentendido. Retirá-las do convívio social, resguardando-as tão somente em “espaços infantis” - que é o que fazemos nas escolas e creches - é também uma forma de retirar das crianças sua autonomia frente à própria educação.

Tiriba (2005), nesse sentido, apresenta a importância de uma pedagogia que procure a aprimoração de modos de viver e conhecimentos de povos e comunidades tradicionais que habitam em nosso país e que estão presentes em nossas cidades, que se originam no sentido de possibilitar às crianças a observação de tudo o que está ao seu redor, cabendo aos adultos oferecer as condições adequadas ao desenvolvimento integral e com inteireza do corpo, especialmente ouvido e coração, que são órgãos que dizem respeito à capacidade de aprendizagem das crianças.

Assim, tendo em vista este contexto de desconexão da maioria dos ambientes de EI com a Natureza e com os seus elementos, o tema do presente trabalho de pesquisa trata das possíveis relações da Educação Física, que é uma área de conhecimento e Componente Curricular Obrigatório na escola de Educação Básica, com o processo de desemparedamento das infâncias na Educação Infantil, a partir de propostas pedagógicas que possibilitem a liberdade para o interagir e o brincar nos (e com os) espaços mais amplos na (e com a) natureza.

Este TCC está organizado em seis capítulos. O primeiro trata da introdução e justificativa, onde conto um pouco sobre minha trajetória acadêmica e de vida, bem como evidencio o contexto de desconexão dos espaços de EI com a natureza e seus elementos. No segundo, apresento a aproximação ao tema da pesquisa, o problema e os objetivos deste TCC. O terceiro capítulo, trata dos principais Referenciais Teóricos utilizados na pesquisa, além de uma análise dos Documentos Legais que abordam sobre criança, EI, EFI, e desemparedamento das infâncias. No quarto capítulo, exponho as Decisões Metodológicas tomadas neste TCC, a caracterização do tipo de pesquisa realizada, as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores do estudo, os procedimentos que utilizei para obtenção de informações, a definição e a aproximação das escolas visitadas, bem como o

tratamento dado às informações. No quinto capítulo, apresento o mapeamento das escolas de EI de Porto Alegre/RS e das cidades próximas à Porto Alegre/RS que se aproximam do entendimento de educação através do desemparedamento das infâncias, descrevo o contato virtual e presencial com as escolas mapeadas, bem como exponho as primeiras reflexões sobre a temática deste trabalho. No último capítulo, apresento as Considerações Transitórias. E por fim, as Referências utilizadas para o desenvolvimento do TCC e os Apêndices.

No capítulo seguinte apresento a aproximação ao problema, onde relatarei como cheguei ao Problema de Pesquisa, Objetivo Geral e Objetivos Específicos.



## 1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

A cultura infantil é a experiência, são as descobertas, o espanto, o fazer das crianças na relação entre elas mesmas e o mundo (Lydia Hortélio, Documentário Tarja Branca, 2014)

Neste capítulo, apresentarei como cheguei à definição do problema de pesquisa, relatando, meu envolvimento com a EI. Do mesmo modo, relato os objetivos deste Trabalho.

### 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

As infâncias são o ninho da humanidade (Fernanda Poletto, 2021)

Desde que tive o primeiro contato com a EI, no segundo semestre de 2019, quando cursei a disciplina de Fundamentos da EFI na EI, percebi, ao ler o estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2018) sobre os direitos de aprendizagens e seus respectivos campos de experiência na EI, que praticamente todos eles apresentam uma relação um tanto vertical e de propriedade entre o indivíduo (criança) e a Natureza, onde o primeiro está em um lugar de beneficiário e usuário da segunda, a qual aparece como um mero objeto nessa relação.

Tão logo o término desse segundo semestre de 2019, vivenciei e experienciei dias na Aldeia Indígena relatada anteriormente. Observando os modos de ser e de estar do povo da Aldeia, em especial o das crianças, percebi que as diversas aprendizagens pareciam fluir, sem pressões externas e no tempo (que parecia ser o “certo”) de cada indivíduo. E tudo isso ia acontecendo no dia a dia: em uma brincadeira no Igarapé<sup>5</sup>, durante uma contação de história do Pajé<sup>6</sup> ao colher frutos das árvores, em conversas com familiares, ao tocar pedrinhas no rio e contar quantas vezes ela batia na água, ao correr na floresta e memorizar o caminho da volta, ao brincar de fazer “comidinhas” com galhos, folhas, flores, pedrinhas e o que fosse encontrado no chão, e entre tantas outras brincadeiras e interações. O mais

---

<sup>5</sup> “Igarapé” é uma palavra indígena, de origem tupi, que significa “caminho de canoa”. E o igarapé é isso mesmo: um canal estreito e pouco profundo no qual somente canoas e barcos pequenos conseguem navegar (ENCICLOPÉDIA, 2021).

<sup>6</sup> Nas sociedades tribais ameríndias da família linguística tupi-guarani, indivíduo responsável pela condução do ritualismo mágico, e a quem se atribui a autoridade xamanística de invocar e de controlar espíritos, o que confere à sua ação encantatória poderes oraculares, vaticinantes e curativos.

curioso é que ninguém falava que “fulano” corria mais rápido ou ficava mais tempo embaixo da água, ou que o prato feito por “ciclano” era melhor e/ou pior e que por isso já poderia ou não casar. Não haviam classificações entre melhores e/ou piores. Quem estava ao redor das crianças apenas contemplava o que era feito por todas e todos, sem comparações e/ou julgamentos.

Eu estava encantada com a leveza que as aprendizagens pareciam acontecer naquele espaço-tempo da Aldeia. Ao pensar na minha realidade, na cidade de Porto Alegre/RS, onde as crianças são “colocadas” em regra nas escolas e creches convencionais, e em como elas constroem e constituem suas aprendizagens nesses espaços, fiquei me questionando o porquê de muitas situações: o porquê a maioria desses lugares são tão fechados, com brinquedos e objetos de plástico que tentam simular, muitas vezes, algo da Natureza, brinquedos esses que são produzidos na (e para a) lógica de um consumo inconsciente; o porquê a alimentação das crianças, não raras vezes, é feita com comidas processadas e elas sequer têm a oportunidade de tocar no alimento para sentir a sua textura, e que provavelmente elas não vão nem saber como é esse alimento na sua forma bruta e originária; o porquê há tanta agenda e horário fechado para tudo; o porquê não está no planejamento (já que tudo é tão programado) o andar descalço na terra, no barro, na areia, o tomar banho de chuva, o mexer nas pedrinhas do chão; o porquê praticamente tudo aquilo que é mais próximo do mundo da vida real e é mais livre é desvalorizado e está nas definições de “não poder”; e qual é a explicação e/ou justificativa educacional e pedagógica para essa desvalorização e esse “não poder” brincar e interagir livremente?

Ao retornar à cidade eu estava intencionada a encontrar escolas e creches que não seguiam tão fortemente esta lógica reproducionista e utilitarista de educação; escolas e creches que lembrassem e se aproximassem do modo que as aprendizagens se construía e se constituía na Aldeia, ou seja, de uma forma mais leve e livre.

A partir disso, comecei a conversar com amigas e amigos sobre a temática da “Educação, Infâncias e Natureza” e, em uma das conversas, descobri espaços como a Cidade Escola Ayni<sup>7</sup>, que está localizada na cidade de Guaporé/RS e a Comunidade Verde Aprendizante & Residência Criadora Madre Tierra<sup>8</sup>, que está

---

<sup>7</sup> Site da Cidade Escola Ayni: <https://www.ayni.org.br/>.

<sup>8</sup> Site da Madre Tierra: <https://www.facebook.com/madretierrapoesis/>.

localizada no Lami, na Cidade de Porto Alegre/RS. Participei de alguns cursos e formações<sup>9</sup> de educadoras e educadores organizados por essas instituições, todos de forma online, no ano de 2020. Em um desses cursos, a “3ª Jornada Brasileira de Amor às Infâncias – Educação Decolonial e as Crianças Brasileiras, Biofilia, Natureza, Arte, Infâncias e Docências”, conheci a Doutora Léa Tiriba<sup>10</sup>, em uma fala sobre “Desemparedamento das Infâncias”, onde a autora falou sobre a importância de acreditar nos desejos das crianças, apostando em sua capacidade de escolha, apontando caminhos para uma educação comprometida com a saúde das crianças e do planeta, buscando concepções e práticas que religuem os seres humanos à natureza e digam não ao consumismo e ao desperdício; desencorajando, para tanto, o emparedamento das crianças, que geralmente permanecem horas em espaços fechados, aprendendo a obedecer, apropriando-se de conteúdos, muitas vezes, distantes de seus interesses.

Nesta época (primeiro semestre de 2020) eu estava sendo Monitora da Disciplina de Estágio em EFI na EI, ministrada pela professora Lisandra. Já havia comentado do interesse em fazer o TCC sobre a EI, motivo pelo qual, inclusive, eu estava monitora dessa disciplina. Depois da fala da Léa Tiriba eu passei a ter certeza sobre o que eu gostaria de estudar no TCC. Então, convidei a professora Lisandra para ser orientadora, conversamos sobre as ideias iniciais e ela prontamente aceitou, para a minha felicidade.

Nos últimos anos vimos surgir muitas pesquisas que sugerem o que algumas educadoras e alguns educadores, pais e especialistas atestam há décadas: que o convívio das crianças com a natureza e suas interrelações contribuem significativamente no desenvolvimento integral da criança, uma vez que fomentam a criatividade, a iniciativa e a autoconfiança, bem como auxiliam nos seus processos de resolução de problemas, tomadas de decisões e capacidade de escolha; além dos benefícios nos campos ligados à sensibilidade e ética, a exemplo do encantamento, da humildade, da empatia, do senso crítico e do pertencimento (BARROS, 2018).

---

<sup>9</sup> “Jornada Ayni primeiros passos: uma imersão de autoconhecimento em uma escola para adultos e crianças”, “Formação Ayni para educadores”, “Jornada Ayni: indo mais além”, “3ª Jornada Brasileira de Amor às Infâncias: educação decolonial e as crianças brasileiras, biofilia, natureza, arte, infâncias e docências”.

<sup>10</sup> Professora Associada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na Graduação (Escola de Educação) e no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade (Mestrado/PPGEdu/UNIRIO).

Ao observar as crianças que frequentam as escolas de EI bem como a configuração de muitos espaços escolares de EI, é notável, conforme já mencionado acima, que a criança está cada vez mais emparedada e institucionalizada, e que parece lhe faltar tempo e liberdade para interagir com espaços mais amplos e com a Natureza.

Esta ausência de liberdade para interagir com “o eu, o outro, o nós” e com a Natureza parece estar limitando a potência das crianças que caracteriza as infâncias, podendo contribuir com um apagamento da concepção de uma criança protagonista, que é o centro do processo educativo/sujeita e sujeito principal da relação pedagógica, potente, produtora de cultura, que necessita e tem a possibilidade, e, até mesmo, o direito de viver em contato diário com a Natureza:

[...] É terrível o que está acontecendo, mas **a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo**; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a Covid-19. **Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos [...].**

[...] Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e **nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade**. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. **Tudo é natureza**. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (KRENAK, 2020. p. 3). [grifos meus].

O presente trabalho, se faz necessário, exatamente para tentar desconstruir na EI o sentimento expresso na citação acima, que evidencia a alienação do ser humano ao Universo do qual é integrante como parte, a partir de um pensamento completamente antropocêntrico, utilitarista, dualista e separacionista, dividindo algo que, em princípio, seria (ou pelo menos deveria ser) inseparável: humanidade e Terra/Natureza, colocando-se como detentor e proprietário da Natureza; esquecendo-se, no entanto, que tudo é Natureza, inclusive ele mesmo.

O cotidiano da vida das pessoas, na nossa sociedade atual, imersa no “sistema mundial capitalista-urbana-industrial-patriarcal”, estendendo-se a todas as formas de organização social fundadas sobre relações de exploração do capital, seja ele privado ou estatal, denominada como “capitalístico/a” por Guattari e Rolnik (1986) é regida e regulamentada pelo objetivo da reprodução do capital, que

desconsidera e elimina tudo aquilo que não contribui para o funcionamento objetivo da sociedade; que é exatamente o utilitarismo observado e estudado por Foucault (2011), ao afirmar que essa sociedade de mercado em que vivemos só considera o ser humano útil quando está produzindo.

Acontece que, para além de o trabalho nessa sociedade “capitalística” ser regulado por uma economia que objetiva tão somente o lucro, bem como pelas relações de poder que fortalecem a meritocracia, assegurando a continuidade deste modo de funcionamento “capitalístico/a”; as escolas, creches e pré-escolas também acabam seguindo essa lógica e sendo espaços de internalização deste modo de funcionamento social, uma vez que a organização interna da própria rotina desses ambientes, segue a mesma engrenagem burocrática de atendimento que desconsidera o compromisso com a qualidade das interações<sup>11</sup> humanas e os aprendizados propiciados por estas interações (TIRIBA, 2005); igualmente ao que acontece nas relações de trabalho.

Althusser (1985), ao apresentar as instituições da sociedade como Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), ressalta a Escola como AIE dominante substituto da Igreja, definindo o seu papel como uma das instâncias que reproduzem os mecanismos ideológicos, fazendo com que se acredite na tese de identidade entre qualidade e quantidade, onde esta última é a que se sobrepõe. Para este autor, as Escolas são exatamente a materialização das ideologias do Estado, uma vez que essas ideologias não estão no campo das ideias, mas sim, são concretas, pois existe um mecanismo ideológico básico de sujeição, onde um conjunto de práticas e rituais situados em um conjunto de instituições concretas reproduzem e mantêm essa lógica “capitalística”. As sujeitas e os sujeitos, para o autor, são “o resultado de uma estratégia de poder que vigia e ordena os corpos através do aprisionamento e da domesticação das almas” (ALTHUSSER, 1985, p. 51).

Tendo em vista todas essas relações de lucro e de poder que regulam a sociedade contemporânea (TIRIBA, 2005), colocando a Escola, em especial, os espaços de EI, mais como uma espécie de prisão (ALTHUSSER, 1985), em total desconexão com a qualidade das interações socioambientais, não permitindo tempo de encontro, espaço para a narrativa, para a brincadeira, para a troca de afetos e o

---

<sup>11</sup> Principal eixo estruturador das práticas pedagógicas na Educação Infantil, juntamente com as brincadeiras (BRASIL, 2018): “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (p. 37).

aprendizado de valores (TIRIBA, 2005), o que será discutido neste trabalho é importante para a compreensão das possíveis contribuições da EFI no processo de desemparedamento das infâncias no espaço da EI em conexão com a Natureza. Considerando o “desemparedamento” como ruptura do espaço entre-paredes da Escola, conceito este que será aprofundado na revisão de literatura que segue.

Assim, pretendo pesquisar a temática citada porque acredito que a EFI pode, - a partir da cultura corporal (marcas que o indivíduo e o coletivo carregam) e de concepções pedagógicas que vinculem o educar e o cuidar ao espaço relacional criança-natureza -, ser capaz de auxiliar este campo/espaço relacional tão potente “criança-natureza”, conceito esse que, do mesmo modo, será aprofundado na revisão de literatura a seguir.

Nessa perspectiva, após perceber as dificuldades e desconexões apresentadas acima entre Infâncias, EI e Natureza, bem como após as diversas conversas e debates sobre essa temática com a professora Lisandra, defini, frente ao apresentado, o problema de pesquisa do presente TCC, que se constitui na seguinte questão: **Como a Educação Física escolar pode colaborar no processo de desemparedamento das infâncias na Educação Infantil e qual a sua contribuição na relação criança-natureza?**

## 1.2 OBJETIVOS

As pessoas mais velhas não conseguem entender nada por si só e é muito chato para as crianças que têm que dar explicações repedidas vezes  
(Antoine de Saint-Exupéry, 2009)

A partir da formulação do problema de pesquisa apresentado anteriormente, construí objetivos geral e específicos do Trabalho, que trato a seguir:

### 1.2.1 Objetivo Geral

Compreender como a Educação Física escolar pode colaborar no processo de desemparedamento das infâncias na Educação Infantil e qual a sua contribuição na relação criança-natureza.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender como organizar os espaços pedagógicos da escola para possibilitar o desemparadamento das infâncias.
- Compreender quais possibilidades metodológicas (materiais/tempos/projetos) podem contribuir na relação criança-natureza.
- Mapear as escolas de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre/RS que se aproximem das perspectivas educativas que desencorajam o emparedamento das infâncias e busquem aproximações nas relações criança-natureza.

A seguir, apresento a revisão de literatura realizada para construção deste Trabalho.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Quando a criança para e pega a pedra,  
 Eu me pergunto:  
 Por que parou?  
 Por que aquela pedra?  
 Por que a cor, a aspereza ou a lisura fez-se a escolha.  
 Quando a criança olha a pedra  
 E esquece todo o resto de ambiente em seu entorno,  
 Eu me pergunto:  
 O que está acontecendo naquele encontro  
 De criança, pedra e universo?  
 É exatamente ali,  
 Na minha observação  
 De criança encontra a pedra  
 Quando eu me faço essas perguntas.  
 É a precisão mais exata  
 De estar neste outro tempo,  
 Neste tempo que se chama  
 Aprendizagem e Infância  
 (Fernanda Poletto, 2021)

Neste capítulo, apresento a revisão de literatura, a partir dos temas que considere relevantes para o desenvolvimento deste Trabalho. Destaco ser este um momento de extrema importância, pois representa ir pesquisar nas bases de dados demais trabalhos para compartilhar com as leitoras e os leitores, resultados de outras pesquisas que estão relacionadas com o tema de estudo que está sendo realizado. Gaya (2016) chama a Revisão de Literatura de Estado da Arte, e afirma ser uma parte importante do trabalho científico, destacando que seu propósito é procurar descrever o que já se tem registrado sobre o conteúdo pesquisado. Busca-se, preferencialmente, subsídios, dados, informações para seu próprio estudo, ao conhecer a produção bibliográfica de uma determinada área do conhecimento.

A pesquisa para a revisão de literatura deste Trabalho foi realizada nas seguintes revistas científicas da área de conhecimento da EF: Motrivivência (Florianópolis), Motriz: Revista de Educação Física (Online), Movimento (UFRGS), Pensar a Prática (Online), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista da Educação Física (UEM, Online), Cadernos de Formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), LUME – Repositório Digital – UFRGS e Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES, e encontra-se no APÊNDICE A. Durante a pesquisa, utilizei os seguintes descritores, bem como combinações de descritores para a busca: “Desemparedamento”, “Desemparedamento” e “Infância”, “Infância” e “Natureza”,



“Criança-natureza”, “Criança” e “Natureza”, “Educação Física” e “Educação Infantil”, “Criança” e “Natureza” e “Educação Infantil” e “Educação Física”.

Em todas as Revistas/Plataformas foram utilizados os sete descritores e combinações de descritores acima mencionados, com exceção do LUME e da CAPES, que a pesquisa foi feita de forma diferente. Isso porque, em ambas, o número de trabalhos encontrados com as demais combinações de palavras-chaves foi acima de 1.000 (um mil). Considerando que o número era elevado e após uma breve análise percebi que a busca não estava bem selecionada e qualificada, assim, optei por fazer de forma diferente a pesquisa nesses dois lugares. No LUME e na CAPES a pesquisa foi realizada da seguinte forma: foram realizadas as pesquisas com o primeiro descritor, "Desemparedamento", e as combinações dos descritores "Desemparedamento" e Infância", bem como “Criança” e “Natureza” e “Educação Infantil” e “Educação Física”.

No primeiro momento, foram selecionados mais de cem artigos para análise e leitura do resumo, pois tinham alguma relação com a temática desta pesquisa. No entanto, como eram muitos artigos, foi realizada uma nova tabela, após a leitura dos resumos dos artigos, de forma mais aprofundada e delimitada. Verifiquei que 48 tinham relação mais próxima com a pesquisa e, destes, utilizei sete para revisão de literatura que apresento a seguir. Do mesmo modo, foram selecionados os principais documentos legais sobre Criança, Infância, EI, EFI e EFI na EI, que apresento no decorrer dessa revisão.

Os documentos utilizados para esta pesquisa foram os documentos orientadores para Educação infantil em nível nacional: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018); Indicadores da qualidade na Educação infantil (BRASIL, 2009b); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Educação infantil (BRASIL, 2008); Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006); Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008); Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009), Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul (TCE/RS, 2018), além de outros estudiosos que investigam o campo da Educação infantil.

Neste momento, portanto, apresento algumas concepções de diversas autoras e diversos autores que tratam da temática das Infâncias, do

Desemparedamento das Infâncias, da EFI e da EI, bem como da concepção Criança-Natureza.

## 2.1 CONCEPÇÃO CRIANÇA-NATUREZA

Apreendi com meus parentes que somos filhos da terra. Ser filho é ter uma atitude cuidadosa com a mãe que nos enche de dádivas e alegrias  
(Daniel Munduruku, 2019)

Os humanos (crianças, jovens, adultos, velhos) são seres da cultura, e simultaneamente, da natureza, porque indissociáveis do ambiente (TIRIBA, 2017, p. 75). Considerando esta afirmação, bem como para o melhor entendimento da expressão “criança-natureza”, dedico este capítulo para a contextualização das relações do ser humano consigo mesmo e com os outros seres, em especial no contexto da EI.

A Tese da pesquisadora Tiriba (2005), intitulada "Crianças, Natureza e Educação Infantil", base teórica fundamental deste TCC, foi o marco das pesquisas na temática voltada à criança e à natureza na EI. A autora parte da hipótese, no seu estudo, de que há uma relação entre a degradação das condições ambientais do planeta e a desatenção às necessidades e aos desejos das crianças em espaços de EI. E, ao observar os espaços físicos e as práticas docentes no âmbito das instituições públicas de EI, a autora alertou que as concepções que emergem dessas relações observadas, revelam uma visão de mundo que separa ser humano e natureza<sup>12</sup>:

A atual relação do ser humano com a natureza - de dominação e de controle - está no centro do paradigma que vem orientando a organização do mundo nos três últimos séculos, visão que se tornou hegemônica há menos de 50 anos, quando o capitalismo se planetarizou, impondo sua lógica à grande parte dos povos da Terra. Nesta perspectiva, a crise, que é fruto de um processo de hegemonização de um modelo de pensamento e

---

<sup>12</sup> Destaco que o conceito de “natureza” tomado no presente trabalho é o dado por Chauí (2000), Espinosa (1983) apud Tiriba (2005) e Tiriba (2005), entendido e pensado como força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe, como 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 (CHAUÍ, 2000). Como na filosofia dos pré-socráticos (BORNHEIM, 2001), a Natureza é a própria Vida, em suas manifestações físicoafetivas (TIRIBA, 2005). Como para Espinosa (1983) apud Tiriba (2005), é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos; é a substância única de que todas as coisas são modos de expressão.

desenvolvimento insalubre para as espécies e para o planeta, está relacionada aos pressupostos deste paradigma (TIRIBA, 2005, p. 57)<sup>13</sup>.

Ao longo da história, a relação dos seres humanos com os demais seres que habitam a terra, bem como com as coisas da natureza passou por grandes e profundas transformações. Na Antiguidade, a terra era cultuada como a Grande Mãe de todas as criaturas, um grande organismo vivo (BOFF, 1993). Ou seja, o entendimento era de que a terra era compreendida a partir de uma dimensão considerada sagrada e de um sentido amplo de equilíbrio entre as pessoas e a natureza em seu entorno, o que é bastante diferente da configuração atual. Nestas culturas, o tempo e o espaço eram concebidos e vivenciados como dimensões onde se encontravam e se cruzavam o terreno e o divino, a vida cotidiana e os sentidos míticos e espirituais, onde “o corpo, integrado a estes modos de existir, podia seguir seus ritmos orgânicos e os ritmos da natureza” (LIMA, 2015, p. 12).

Acontece que a construção da modernidade alterou profundamente a relação dos seres humanos com a natureza e os modos do ser humano conviverem e se relacionarem com o ambiente passaram por transformações a partir da era industrial (LIMA, 2015). Segundo Tiriba (2010, p. 62), “desde a Revolução Industrial [...] a função social da escola vem sendo a de ensinar às novas gerações a lógica sob a qual o sistema capitalista-urbano-industrial-patriarcal vem sendo estruturado”. Isso porque, instalou-se de forma intensiva a busca desmedida por acumulação material e pelo crescimento tecnológico e, junto com toda a revolução científica, veio a supremacia da razão instrumental, que levou à negação das formas sensíveis do saber – dos saberes espirituais e míticos. Inevitavelmente, como consequência, ampliou-se os propósitos ambiciosos de controlar e dominar a natureza, que passou a ser considerada sem valor inerente (LIMA, 2015). O pressuposto fundamental da modernidade, nesse sentido, conforme Santos (2001) passou a ser o de que a natureza tem a sua própria lógica, chamada de lógica interna, que pode ser decifrada pela razão humana.

É exatamente nessa perspectiva e contexto que Tiriba (2010) mostra que a escola ensina uma visão do planeta como fonte inesgotável e da natureza como simples matéria prima morta para a produção de mercadorias. Assim, ao invés de o objetivo fundamental das creches e pré-escolas ser o de considerar diversas formas

---

<sup>13</sup> Entendendo que a história e a cultura são construções sociais - isto é, são construções humanas, pessoais-e-coletivas - um paradigma é uma construção imaginária que se tornou hegemônica.

de abordagens das diferentes realidades (sociais, psíquicas, culturais e outras), dando atenção aos corpos de todas as crianças; nota-se a supervalorização do intelecto e do desenvolvimento pleno e de forma exclusiva da capacidade racional. Acontece que essa lógica de pensar a criança, a escola e a natureza, de acordo com Lima (2015, p. 28): “desenvolve nas crianças o sentimento de si como membros de uma espécie superior às demais, sobre as quais tem poderes de vida e morte”. Assim, aprisionadas porque cercadas por muros, separadas de seus contextos, as escolas impedem que as crianças se percebam como parte de um todo planetário e cósmico (TIRIBA, 2010).

Em que pese esta estratégia ter favorecido importantes avanços nas ciências, desqualificar desqualificou, ao mesmo tempo, a dimensão humana dos sentimentos e da experiência sensível, trazendo consequências desastrosas como a perda de visão, da escuta dos diferentes sons, do gosto, do tato e do olfato. Somado a elas perde-se também a sensibilidade estética e ética, os valores, a qualidade, a forma; bem como todos os sentimentos, motivos, intenções, e a própria alma, a consciência, o espírito. Ou seja, a experiência foi e continua sendo expulsa do domínio do discurso científico (CAPRA, 2002).

Boff (1993) ressalta que a lógica “capitalística” mencionada na parte inicial deste trabalho, de domínio e destruição da natureza, se baseou em uma ética<sup>14</sup> da sociedade dominante que é utilitarista e antropocêntrica. Ou seja, “o ser humano estima que tudo se ordena a ele”, inclusive a natureza que existe e está para satisfazer suas necessidades e realizar os seus desejos; postura esta que, inevitavelmente, leva à violência e à dominação dos outros seres e da natureza, negando a subjetividade de outros povos, a justiça às classes e o valor intrínseco dos demais seres da natureza. Para Tiriba (2005), essa “visão antropocêntrica reforça um sentimento de estranhamento entre seres humanos e natureza”, criando muros – no sentido literal – que separam escolas do contexto em que estão situadas.

A questão é que, conforme o mencionado acima, a educação - campo privilegiado e legitimado de formação humana -, pautou-se e ainda continua pautando-se, na maioria das vezes, nos pilares de construção das eras industrial e moderna, razão pela qual a complexidade humana segue sendo abordada de forma

---

<sup>14</sup> Ética significa a ilimitada responsabilidade por tudo o que existe e vive (LIMA, 2015).

reducionista na maioria das escolas de EI, a partir da supremacia dada aos processos mentais e da desqualificação das múltiplas dimensões que constituem o ser humano (TIRIBA, 2010), bem como da falsa dicotomia entre ser humano e natureza (LIMA, 2015).

A organização da sociedade industrial, nessa perspectiva, segundo Boff (1999) provoca um silenciamento das relações humanas uma vez que, entre outros fatores, o individualismo, desvinculado dos aspectos de grupo e respeito à singularidade, degenera-se em narcisismo e gera hipertrofia da subjetividade e do culto de si próprio, além de recusar normas para com a sociedade. E, conseqüentemente, implica na ausência de sentimento de pertencimento, na ausência ou na carência de amor, porque acolhimento do outro, compreensão e encantamento são frutos de proximidade amorosa.

Reiterando o parágrafo inicial deste subcapítulo, cresceu, nas últimas décadas, uma crise generalizada de âmbito mundial. Segundo Capra (2002) é uma crise multidimensional e complexa, da qual as diferentes facetas afetam todos os aspectos da vida humana, onde, pela primeira, surge a necessidade de se defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda vida do planeta. De acordo com Tiriba (2005) estamos vivendo um quadro sócio-ambiental que pode ser classificado como enfermidade mundial; produzido pela ânsia mercadológica de produzir bens. Enfermidade essa que tem como origem aquela visão da natureza como algo a ser dominado - definindo uma oposição hierárquica entre as partes, onde uma das quais é sempre considerada como superior e sempre progride em detrimento da outra -, devendo-se isso a uma cosmologia e a uma antropologia que dicotomizam estruturalmente a realidade. Neste caso, a natureza aparece subordinada a tudo aquilo que o sistema "capitalístico" definiu como fundamental e indispensável - aos seres humanos, à mulher, ao homem, à criança, ao adulto, ao consumo, à produção, ao local, ao global -, em uma lógica que pressupõe competição e dominação, onde uma parte só sobrevive mediante a subordinação e apropriação da outra (TIRIBA, 2005).

Segundo Araújo (2008) e Duarte Junior (2000) esses acontecimentos foram gerando a consciência da necessidade urgente de mudanças radicais em relação aos paradigmas modernos que são considerados modelos únicos de verdade, na tentativa de reestruturar a qualidade de vida das espécies e do planeta. Lima (2015) percebe a educação como contribuinte fundamental para o aprofundamento e a

disseminação de estudos e práticas que possam ser capazes de desmontar os parâmetros culturais sustentadores das eras industrial e moderna e; dentre os principais debates educacionais atuais, a autora destaca diversas questões referentes à EI, como os estudos sobre os ambientes de aprendizagem mais adequados para as crianças de zero a cinco anos, que serão abordados no subcapítulo que segue.

As DCNEI, (BRASIL, 2009), em seu artigo 4º, definem 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”; que é exatamente a definição de criança adotada pela BNCC (BRASIL, 2018).

Sabe-se que “a infância, enquanto construção social, é fortemente marcada pelas transformações ocorridas ao longo da história” (LIMA, 2015, p. 13). As crianças, nesta linha de pensamento, são e estão sendo profundamente atingidas pelos modos adultocêntricos<sup>15</sup> de condução do mundo, destacando o fato de ficarem, a maior parte do tempo, em salas fechadas que dificultam que possam se perceber como seres integrados à natureza (LIMA, 2015). Em um plano micropolítico, Tiriba (2017) mostra que esses modos adultocêntricos impõem a submissão das crianças a rotinas escolares que as despotencializam. Isso porque, para a autora, os espaços de EI 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).

Lima (2015), nessa perspectiva, defende o direito inalienável das crianças de conviverem com a natureza, da qual são parte; defesa está que também me proponho a fazer parte, uma vez que me filio fortemente ao pensamento do escritor e professor Daniel Munduruku (2019, p. 35), de que: “a natureza é a grande mestra da humanidade”, pois 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

---

<sup>15</sup> Expressão que se refere à forma de a pessoa adulta perceber, interpretar, vivenciar diferentes situações, que não é interpelada pelos elementos da cultura infantil (ludicidade, interatividade, fantasia do real e reiteração).

iguais, porque “sabe cumprir sua missão sabendo-se parte do todo”: a “natureza está viva como um sistema cuja única tarefa é equilibrar o universo em que vive”; exatamente como se vivia e interpretava as relações na vida anterior à revolução industrial. O que as crianças mais sabem fazer é viver o momento presente, assim como a natureza: tirar-lhes o contato com a natureza, portanto, é tirar-lhes o contato consigo mesmas.

Santos (2019, p. 9) destaca: “que criança e natureza existem de forma interligada, se complementam, estabelecem vínculos e inventam cultura”. Barros e Menezes (2018, p. 42) através de um estudo sobre as infâncias tupinambás, mostram que, “para as crianças indígenas, o mundo natural e o mundo humano são parte de um só universo, e que os seres humanos não são tão separados dos demais seres vivos como as culturas ocidentais acreditam”. Comentam ser muito significativo escutar as crianças quando perguntadas sobre para que a natureza serve, pois é possível perceber, nas suas respostas, a preocupação que têm com o seu próprio ser, que para os autores demonstra “uma condição da biofilia<sup>16</sup> promovida pelo contato muito próximo e íntimo com o mundo natural”.

Lima (2015, p. 14) destaca que uma das características do ser criança é o vínculo espontâneo com a natureza, pois “é explícita sua preferência por movimentar-se amplamente e brincar nas áreas verdes, por interagir com os animais e as plantas”:

Nestes ambientes, a sua inventividade e criatividade expandem-se diante de tantos estímulos, o corpo exercita a liberdade de movimentar-se segundo suas vontades e de brincar amplamente com as coisas da natureza, caracterizadas pela diversidade de cores, texturas, consistências, odores, que impulsionam outros modos interativos que se contrapõem aos padrões de brincar impostos pela mídia. O estar na natureza, além de possibilitar conhecimentos importantes sobre o mundo natural e social, oferece às crianças situações que as ajudam a ampliar sua percepção, desenvolver seus sentidos e aprender a olhar sensivelmente, a sentir sensorialmente as coisas da natureza, a admirar as belezas naturais e a dinâmica que lhes originam e sustentam. A ampliação da sensibilidade constitui-se como uma competência que pode em muito favorecer o modo como as crianças lidam com a vida em geral, a partir de suas dimensões imaginativa, emotiva e sensível /corpórea (LIMA, 2015, p. 14).

---

<sup>16</sup> O conceito de biofilia é trazido por Tiriba (2017, p. 75) quando considera os humanos como seres da cultura, e simultaneamente, da natureza, porque indissociáveis do ambiente. Conceito este que, segundo a autora: “permite relacionar desequilíbrio ambiental com as condições de distanciamento impostas por um estilo de vida em que os seres humanos não convivem com elementos do mundo natural”. A biofilia se refere, portanto, a uma tendência à união, a um senso de pertencimento com o mundo natural e seus seres. O ser humano é um ser biofílico porque é capaz de se identificar e ter uma tendência a afiliar-se ao que é vivo.

Faz parte da infância o prazer na integração com os demais seres e elementos da natureza, porque as crianças sentem necessidade de aproximação física, de pisar o chão, de pegar as coisas, experimentar, vivenciar, se molhar na chuva, correr do e no vento. As crianças amam atividades ao ar livre, em contato com o sol, a água, a terra, o ar, pois são aprendizes-curiosas e/ou curiosas-aprendizes e tem atividades que só os quatro elementos da natureza propiciam. Isso porque a natureza é muito benéfica para as crianças porque, ao mesmo tempo em que oferece uma gama inesgotável de recursos, disponibiliza barreiras intangíveis que são capazes de lhes darem a medida exata de suas possibilidades e de suas potências. As experiências na natureza, nesse sentido, envolvem as crianças integralmente, ou seja, de corpo inteiro e as colocam em contato com uma realidade complexa, “em que vários tipos de conhecimento estão interligados e têm a mesma importância: conhecimentos científicos, estéticos e poéticos” (TIRIBA, 2006, p. 10).

As crianças conectadas com suas “origens animais, sensitivas e corpóreas” (TIRIBA, 2006, p. 4), são seres da natureza e, segundo Lima (2015, p. 37), “podem experimentar a natureza como um campo potencial para construção de múltiplos saberes”, através 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.

As crianças ficam maravilhadas com o que encontram na natureza, a exemplo dos insetos (borboletas, formigas) e também minhocas. Isso porque, ao brincar na natureza, as crianças capturam em seu fazer brincante em linguagem, corporeidades, materialidades e sonoridades. Portanto, a materialidade do brincar com a terra, a água, o ar, as pedras e outros elementos e coisas da natureza abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias da brincadeira alcançam, nessa perspectiva, os sentidos da criança em inúmeras possibilidades. Encontro este que é potente e ressonador de impressões, sentidos e de “uma imaginação que estabelece vínculos entre a criança e a natureza (SANTOS, 2019):

Sendo assim, o ressoar com a natureza e com as sonoridades dispostas em sua paisagem sonora pode aguçar na criança o desejo de brincar. Como diz Santos (2015, p.76) “a infância é sinônimo de sonoridade e criança é ser produtor de formas culturais próprias. Esse brincar da infância é uma expressão e condição humana, um valor cultural e condição de socialização”. Quando a criança brinca ela apreende para si tudo o que



lhe é oferecido, e isso ressoa em seu corpo, demarcando formas de ser e estar no mundo e compartilhando sentidos (p. 14-15) [grifos do autor].

A criança que brinca e interage com os diversos sons da natureza, como os sons das pedras batendo uma sobre as outras ou dos galhos das árvores que se mexem ao soprar forte do vento, estabelece uma ligação com a natureza que faz memória e cria vínculos (SANTOS, 2019), vínculo este que chamo de “criança-natureza”. Nessa relação criança-natureza, na brincadeira e na interação, “as crianças podem desenvolver sua intuição, aprender a amar e cuidar da terra e a reconhecer e respeitar os elementos sustentadores da vida no planeta, Água, Fogo, Terra e Ar, como matrizes criadoras da vida” (LIMA, 2015, p. 37); além das aprendizagens sobre conhecer e reconhecer os vários sentimentos que permeiam a infância - medo, alegria, prazer, tristeza, nojo, felicidade, amor, gratidão, amizade, dor, carinho, repulsa, atração e outros -, aprendizagens essas que são facilitadas por esta relação “criança-natureza”, uma vez que a natureza se mantém envolvida com esses sentimentos, da mesma forma que as crianças, despertando os mais variados significados e emoções (WANNER, 2016). “Sendo assim, as experiências da criança com a natureza são fundamentais para a constituição de relações. Essas relações em que se aprende a sentir, se aprendem os modos de pensar, participar e sentir o mundo. É onde todo o ser sensível se constitui” (SANTOS, 2019, p. 15).

Ainda que a natureza possa ser pensada de diferentes formas, de acordo com a cultura de cada tempo, assim como Santos (2019, p. 18), o conceito de criança e natureza tomado no presente trabalho não deve e tampouco pode ser fragmentado, pois “criança e natureza existem de forma interligada, se complementam, estabelecem vínculos e inventam cultura”. Ou seja, a criança é um ser da natureza (SANTOS, 2019) e é exatamente isso que se quer dizer com a expressão “criança-natureza”, onde seus corpos, como o de todos os humanos, as identificam com a natureza (LIMA, 2015). Em seus processos fisiológicos, sensitivos, afetivos, o corpo expressa a “força viva que criou e conserva a ordem natural de tudo que existe” (TIRIBA, 2010, p. 6): “a natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é sensível à substancialidade da imaginação que, longe de ser utilitária, possibilita experiências para compartilhar sentidos e expor sonoridades, corporeidades e linguagem” (SANTOS, 2019, p. 18).

Carvalho et al. (2012, p. 50) afirmam que “tanto no espaço como no tempo, a Terra, a vida, o ser humano e sua história são pontos infinitos na imensidão do

Universo e momentos infinitesimais na história de sua contínua transformação”. Para Tiriba (2006, p. 15): “a vida acontece num universo maior no Cosmo e na natureza”, o que faz de nós, humanos, uma parte da vida da natureza, onde as relações do ser humano com a natureza é que o constitui como humano (LIMA, 2015).

Nessa perspectiva, compreende-se que “a convivência das crianças com o mundo natural é uma condição essencial para seu processo de humanização” (LIMA, 2015, p. 11), dando à escola, em especial as de EI, o dever de priorizar experiências educativas nas áreas externas em contato com a natureza, onde as crianças possam investigar o mundo, brincar, interagir, movimentar-se livremente e criar, ou seja serem aquilo que são em sua máxima plenitude: crianças, sujeitas e sujeitos produtores de cultura, histórico e socialmente contextualizados. Isso implica, necessariamente, em lhes garantir o contato direto com o mundo natural que as cerca, pois este contato se trata de um direito imprescindível:

O propósito de prover as crianças do seu direito inalienável de estar nos espaços naturais exige que as escolas coloquem esta meta no centro de suas propostas pedagógicas e dos seus debates com todos os envolvidos nas ações educativas, inclusive com as famílias. Não satisfazem as experiências realizadas esporadicamente, sem intencionalidade clara e sem as condições necessárias (LIMA, 2015, p. 38).

Para tanto, o espaço escolar precisa ser um lugar de resistência à lógica “capitlística” (TIRIBA, 2005), ou seja, espaço de resistência “às culturas de dominação pautadas no consumo desenfreado e na separação entre natureza e cultura, e oferecer sua contribuição na construção concreta de modos cuidadosos e sensíveis de ser e de estar no mundo” (LIMA, 2015, p. 14). Que é exatamente o que Tiriba (2005) chama de desemparedamento, defendendo ser necessário que a escola de EI também seja ambiental e que assuma os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento, propiciando aprendizagens mobilizadas pelo desejo, que extrapolem o compromisso com a transmissão de conceitos via razão, procurando abranger outras dimensões – corporais, espirituais, emocionais, estéticas (TIRIBA, 2010); o que será detalhadamente conceituado e abordado no subcapítulo que segue.

Enfim, definindo as crianças como modos de expressão da natureza, porque dela fazem parte, cuja existência se dá em conexão com outros modos, Maturana (2002) evidencia que o impulso que leva as crianças a buscarem a proximidade com

mundo natural, que aqui chamo de natureza, se deve ao fato de afetarem e serem afetadas pelos demais modos - pelas demais crianças e adultos, pelos elementos da cultura, mas também pelo barro, pelo vento, pelo sol, pelo céu azul ou cinza, por elementos do mundo natural com os quais estão estruturalmente acoplados.

Chauí (1981) entende que a natureza pulsa dentro do ser humano como um íntimo sentimento de vida, razão pela qual Tiriba (2017) considera que o desejo das crianças de estarem ao ar livre, seus interesses pelos animais, pela água, pela terra revelam a necessidade e a satisfação de estar no lugar que lhes é de origem: a natureza. Ou seja, para a autora “as crianças se lançam à natureza porque, como todos os seres vivos, estar nela lhes assegura permanecerem sendo o que são, sendo o que as constitui” (TIRIBA, 2017, p. 74). Espinosa (1983) apud Tiriba (2017, p. 74) “chama de ‘conatus’ o esforço do ser manter-se íntegro, manter-se inteiro, perseverar em sua capacidade de manter-se como o que é”, capacidade esta que é possibilitada por sua “potência de agir, de atuar no mundo, de deslocar-se em gestos ou em pensamentos” (TIRIBA, 2017, p. 74).

Respeitar o desejo de proximidade que as crianças manifestam insistentemente, significa, portanto, respeitá-las em sua integridade de seres que se constituem em conexão, ou seja, respeitar a relação criança-natureza; que implicaria indispensavelmente “no respeito à condição biofílica do humano como princípio curricular, portanto orientador dos planejamentos pedagógicos e rotinas, como da estruturação dos espaços onde se dão as atividades escolares” (TIRIBA, 2017, p. 74).

## 2.2 DESEMPAREDANDO INFÂNCIAS

Criança gosta de brincar, é verdade. O mundo dela gira em torno da alegria, da satisfação atemporal, do prazer passageiro, da risada solta, sincera  
(Daniel Munduruku, 2019)

Para compreendermos as possíveis contribuições da EFI no processo de desemparedamento das infâncias no espaço da EI em conexão com a natureza é necessário entendermos o que é e o que significa este processo de ruptura do espaço entre-paredes da Escola, conhecer algumas proposições de teorias no que tange o termo e suas representações sociais. Assim como outras teorias que se alimentaram destas fontes na formulação de novos conceitos e aplicações para tais.

A Constituição Brasileira de 1988 declara as crianças cidadãs de direito<sup>17</sup>, razão pela qual, segundo Tiriba (2018), a escuta dos seus desejos corresponde ao respeito de um princípio democrático. 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” (p. 6).

Desemparedamento trata de um conceito criado por Tiriba (2005) que, em sua Tese de Doutorado, mostra ter percebido o “emparedamento” que as crianças estão sendo submetidas na EI, uma vez que ficam muito tempo nas salas de aula e têm pouquíssimo tempo nos espaços externos. 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.

Tubino (2019) entende ser o espaço externo 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 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 em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças. Desse modo, o espaço externo e em contato com a natureza, como sendo o habitat natural da criança, 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):

Nesse sentido, podemos dizer que as crianças estão interessadas em interagir com o universo ao seu redor, espaços abertos, com elementos da natureza e com tudo aquilo lhes provoca sensações e sorrisos. Não existem métodos predefinidos para a produção de uma educação que seja ecológica democrática, o importante é não restringir a escola em um espaço entre paredes, sendo ela um lugar fundamental na organização das sociedades urbanas (NEGLIA, 2019, p. 24).

---

<sup>17</sup> Art. 227 CF/88: 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.

Segundo Tiriba (2005, p. 208-209), “as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade”. Liberdade porque é um “lugar onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais” (BARROS; MENEZES, 2018, p. 40):

As áreas abertas, ao possibilitarem o contato e a visão de espaços infinitos, podem nos remeter à percepção do sentido da liberdade, da vastidão que está ali à nossa frente, e que também está em nosso interior enquanto potencialidade de criação e expressão. Tais dimensões nos colocam diante da possibilidade de ser livres, de criar infinitamente, aspectos fundamentais na constituição da subjetividade humana (LIMA, 2015, p. 37).

Há importante participação da criança na construção de sua própria aprendizagem, e a potência dos ambientes na natureza como fontes inesgotáveis de desafios, pesquisas e aprendizagens possibilitam a fruição desse protagonismo (NEGLIA, 2019).

Por essa razão, é fundamental e indispensável que as crianças sejam verdadeiramente escutadas, por meio de suas diversas linguagens, até porque são elas que, de fato, habitam o espaço escolar. Essa postura, contudo, exige que o adulto acredite que “a criança sabe o que é bom para si e que também é competente e tem suficiente intimidade consigo mesma para ser protagonista do seu próprio processo de aprendizagem” (BARROS; MENEZES, 2018, p. 40-41). As crianças são completamente capazes e competentes, razão pela qual conseguem se beneficiar integral e imensamente de oportunidades de exercer sua pulsão de explorar e ir além, sempre buscando novos desafios que desejam vencer. E é exatamente nesse processo que desenvolvem e aprimoram suas habilidades em lidar com riscos e com o imprevisível, em um processo intenso de grandes aprendizagens (BARROS; MENEZES, 2018).

Além disso, a inserção da criança na natureza, bem como o tempo da experimentação delas nesses ambientes são extremamente importantes para uma ética ambiental. Ética que ocorre como uma descoberta a partir das vivências livres e autônomas da sujeita e do sujeito, cabendo à escola, portanto, criar as condições necessárias que sejam capazes de facilitar esse processo do aluno e da aluna sobre si mesmo e mesma (NEGLIA, 2019).

Brown (2008) defende que a disponibilização de vários espaços no ambiente externo ajuda muito as crianças a terem opções de livre escolha, além de oferecer possibilidades de agrupamentos em diferentes atividades. Para tanto, os espaços externos em uma escola de EI devem oportunizar às crianças aprendizagens suficientemente significativas, assim como as que se constroem nos ambientes das salas de atividades, contemplando os eixos estruturantes apontados nas DCNEI (BRASIL, 2009)<sup>18</sup>, que são o brincar e o interagir. Os Indicadores da Qualidade na EI (BRASIL, 2009b), atestam que o espaço externo da escola deve procurar ter um pátio “bem cuidado, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indica a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades” (BRASIL, 2009b, p. 48).

Nessa perspectiva, Tiriba (2010), ao considerar que as crianças são seres da natureza, aponta o oferecimento de ar livre por tempo reduzido (uma ou duas horas por dia) como uma prisão; razão pela qual afirma a urgente necessidade do “desemparedar” na EI, superando a dicotomia entre atividades de sala e de pátio. Ou seja, para a autora, além de os espaços externos se constituírem espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem e devem, também, “ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos” (TIRIBA, 2010, p. 9).

Barros e Menezes (2018, p. 46), ressaltam 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: basta ter um pouco de criatividade, iniciativa e um “novo olhar”<sup>19</sup> para empreender verdadeiras mudanças no sentido de desemparedar as crianças. Para as autoras, existe um possível caminho alternativo ao desemparedar, que vai além dos espaços escolares propriamente ditos: 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 partes inseparáveis dos lugares pedagógicos. Inseparáveis porque são espaços pertencentes à vida

---

<sup>18</sup> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

<sup>19</sup> Novo olhar no sentido de entender o brincar e o aprender na natureza como fundamentais e possíveis para as infâncias.

humana, produtores de cultura em movimento, com muitas possibilidades de aprendizagens:

Simultaneamente, é possível articular uma rede de saberes que se constituem a partir da formação de uma comunidade de aprendizagem. Nessas comunidades, os saberes de jardineiros, cozinheiros, pintores e de outras pessoas que atuam nas escolas tomam uma dimensão educativa, e a participação de estudantes em partes desses processos cotidianos pode ser uma forma de ampliar as ofertas de aprendizado na escola e fora dela (BARROS; MENEZES, 2018, p. 46).

A composição, organização e uso desses espaços, sejam eles intra ou extra escola também são elementos fundamentais para o desemparedamento. É preciso, para esse processo, que o pensamento vá para além das áreas estanques que os adultos e as adultas costumam oferecer às crianças. Ou seja, é preciso de espaços que sejam capazes de permitir que as crianças exerçam o seu ser e o seus fazeres mais espontâneos, brincando, interagindo, explorando e experimentando, “em intensa movimentação física e psíquica, num processo incrível de crescimento e consequente aquisição das qualidades humanas que guardam em si” (BARROS; MENEZES, 2018, p. 63).

Outro elemento fundamental no processo de desemparedamento trata da extensão e da organização da qualidade do tempo que as crianças permanecem ao ar livre. Barros e Menezes (2018) sugerem a necessidade de requalificar os tempos e rotinas escolares, no sentido de que as crianças possam ter tempos maiores nos espaços externos, indo ao encontro do que Tiriba (2010) denominou de espécie de aprisionamento das crianças, que são os intervalos reduzidos nos pátios escolares, em maioria, menores do que trinta minutos. Tudo isso porque é sabido que tempo cronológico é bastante diferente do tempo do ritmo da criança brincar e interagir e, considerando que o brincar e o interagir são capacidades humanas de criação de vínculo com as pessoas e as coisas do mundo, bem como que essa criação de vínculo tem como mola propulsora o desejo de cada um (BARROS; MENEZES, 2018), limitar esse processo a um tempo cronológico reduzido é limitar a espontaneidade dos desejos e sentimentos humanos:

Pensar na organização do tempo e na ampliação das possibilidades de brincar livre influencia também nesse papel tão importante que já foi da rua e da família estendida e hoje é parte essencial da escola: “o lugar de reunião, de identificação com o outro, de aceitar diferenças, de construir igualdades, de compartilhar regras, de dividir responsabilidades, de sair do

convívio familiar e tornar-se ser social, ou seja, de exercitar a convivência saudável e necessária à construção de nossa individualidade na referência essencial da presença do outro” (BARROS; MENEZES, 2018, p. 59) [grifos dos autores].

A escolha dos materiais disponíveis para as crianças, em contato com diferentes texturas e elementos também deve ser algo pensado na criação de um ambiente produtor e facilitador do processo de desemparedamento, pois é onde e como as crianças realizam suas ideias. Sabe-se que a qualidade de um ambiente é resultado de muitos fatores, como as formas dos espaços, a sua organização funcional, os materiais com os quais foi construído e pelo conjunto de percepções sensoriais (iluminação, cores, clima, sons, texturas, cheiros, sabores) oferecidas pelos elementos e materiais disponíveis (BARROS; MENEZES, 2018). Desse modo, a reflexão sobre o desemparedamento das crianças deve passar pela escolha dos materiais que são oferecidos a elas, uma vez que quando se amplia o repertório de elementos e recursos para o brincar, o interagir e o aprender em ambos os sentidos, sensorial e motor, amplia-se as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento.

O desemparedamento da infância, nessa perspectiva, passa por dois eixos principais: “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 não se pode desconsiderar o fato de que vivemos em uma sociedade desigual e urbanizada, onde resgatar o contato com a natureza é um grande desafio, em que é preciso desconstruir uma visão de mundo já pré-estabelecida e culturalmente construída que não destaca o respeito a todas as formas de vida: cenário que se faz necessário repensar as cidades, transformar realidades e oferecer alternativas.

Segundo Neglia (2019) essa experiência de ressignificar o ambiente do entorno da escola extrapola os muros escolares, atingindo toda uma comunidade – chega às educadoras e aos educadores, pais e familiares. Assim, para a autora, qualquer mudança deve e precisa acontecer muito mais na perspectiva das sujeitas e dos sujeitos envolvidos, do que nos próprios espaços educativos, que usualmente são cimentados e gradeados. Conforme já pontualmente debatido, são três as dimensões em que essa perspectiva pode mudar: espaço (incluindo os materiais disponibilizados), tempo e rotina:



Espaço, porque há de se pensar em maneiras de revitalizar esses ambientes cimentados, utilizar elementos naturais, em uma organização que proporcione encontros, o livre brincar, o movimento, a introspecção. Tempo, porque a escola ocupa hoje esse lugar privilegiado em que as crianças passam dias inteiros, onde vivem grande parte de suas infâncias. Rotina, porque essa é a combinação entre os dois anteriores e é o que está imposto na experiência escolar hoje (NEGLIA, 2019, p. 23).

Não é necessário, portanto, a criação de novos espaços, mas sim, de novos olhares, novas perspectivas, novas mentalidades e novas ideias; corroborando com o argumento de Neglia (2019) de que na natureza a criança está potente porque brinca através da inteligência de seu corpo e. Está potente porque tem liberdade para aproveitar o inusitado: olhar o céu e poder perceber que vai chover e decidir se vai para o pátio antes da chuva ou, então, preparar-se para o banho de chuva; conhecer o vento porque é possível sair para o pátio no momento em que venta; observar a construção de um ninho por um novo habitante do pátio, porque não tem dia e hora definidos para ir para fora (BARROS; MENEZES, 2018).

De acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC), “Contribuições para a política nacional: A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto”, “tanto a sala de referência da turma, como outros espaços (internos e externos) e materiais, são potentes para possibilitar o sentido de pertencimento às crianças” (BRASIL, 2015, p. 69). No mesmo sentido, o Parecer 20/2009 sobre as Práticas Cotidianas na Educação Infantil, afirma que “as experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente, conservação da natureza e ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 16). O relato da experiência prática de Wanner (2016) confirma e fortalece o mencionado nas normativas acima:

Em todos os momentos no pátio estavam havendo aprendizagens que, para além da questão ambiental, contemplavam todas as áreas do conhecimento. Era mágico ver as crianças brincando com água e areia na construção de bolos, medindo a quantidade de ambas, para ficar na consistência correta para sua configuração, fazendo força para carregar baldes de água, trabalhando em grupo, preocupando-se com a estética ao colher flores e folhas para enfeitar as comidinhas. A concentração, a imaginação, a quantificação, a classificação, as relações pessoais, a observação, o uso das linguagens, o movimento individual e coletivo em torno de um objetivo, tudo isso em uma única brincadeira iniciada e organizada por elas próprias, não com o intuito de aprender, mas ainda assim aprendendo. Como diria o poeta Mário Quintana, as crianças não brincam de brincar, brincam de verdade (WANNER, 2016, p. 9-10).

Acontece que a vivência das crianças no cotidiano da EI nos espaços externos ainda é uma realidade de pouquíssimas creches e escolas de EI, razão pela qual trata de uma questão para ser problematizada. Apesar de estar descrito em muitos documentos orientadores da EI que estes ambientes devem oferecer uma estrutura de qualidade, pensando a qualidade como o desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos - físico, afetivo, cognitivo e criativo – e que os espaços externos, são tão potentes quanto os internos para o integral desenvolvimento desses aspectos acima citados, ainda assim, as crianças têm tempo contado para brincar ao ar livre, e com materiais e espaço muito limitados (TUBINO, 2019).

O desemparedamento, portanto, ao estar em produzir um cotidiano escolar em que as crianças vivenciem qualidade de vida, assumindo valores de cooperação, solidariedade, amizade e integridade de cada ser é urgente e necessário (TIRIBA, 2018). “As instituições educacionais são espaços de desconstrução e reinvenção de estilos de vida, o encontro com a água, com o vento, o ar puro e com outras crianças não assegura apenas a capacidade de preservar, mas também o aumento de sua potência” (NEGLIA, 2019, p. 24). Para tanto, de acordo com Tiriba (2018, p. 196): “precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas com o sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, constituindo-se como chão e como pano de fundo ou como matéria-prima para a maior parte das atividades escolares”.

Segundo Wanner (2016), é preciso, portanto, oferecer o melhor às crianças, entendendo como melhor o oferecimento de um espaço que seja ao mesmo tempo acolhedor e desafiador para as crianças, com proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, bem como proporcionem todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas.

Desemparedar é um verbo transitivo direto e a etimologicamente origina-se da junção do prefixo “des” e do verbo “emparedar”, significando, portanto, “desfazer o emparedamento”, “libertar (aquele ou aquilo que estava emparedado)” (DICIONÁRIO, 2020). Mais do que isso, desemparedar, neste TCC está inserido no contexto que, para Tiriba (2006), é o de aprendizagem na e junto com a natureza, em contato direto com o mundo, onde não se resume o poder ou não poder ser organizado racionalmente de modo anteriormente planejado. Desemparedar trata,

portanto, para a autora, “de considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende” (TIRIBA, 2006, p. 10). Em verdade, como as crianças são seres da natureza, o seu encontro com ela ativa a potência da vida que este disponível em si mesmas, assim como está humano de modo geral. Assim, quando o ser humano está na natureza aberto e sensível, é capaz de perceber de forma apurada o que o ambiente lhe oferece e lhe disponibiliza para a conexão e interação criativa com ele (LIMA, 2015).

Desse modo, as experiências e vivências ao ar livre podem ser entendidas como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções e as alegrias. São aprendizagens que se realizam no tempo presente, aqui e agora, não servindo apenas para confirmar o que foi trabalhado de forma sistemática, antes ou depois (TIRIBA, 2006).

## 2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIAS

A isso chamo de “pedagogia do desentortamento do pensamento”. O pensamento torto que o ocidental tem praticado criou muitas gerações de gente descomprometida, que cresceu egoísta e masoquista. O momento agora é de buscar as origens. Para isso, é preciso desentortar o pensamento. Ainda há tempo  
(Daniel Munduruku, 2019)

Com o objetivo melhor compreender a “pedagogia do desentortamento do pensamento” expressada por Munduruku (2019, p. 30), no campo da EFI na EI, este subcapítulo seguirá a sugestão dada pelo próprio autor: “de buscar as origens”. Desse modo, dedicarei este subcapítulo para contar brevemente a história da EFI a partir dos diversos entendimentos, significações e ressignificações dadas ao “corpo”, relacionadas às práticas corporais ligadas à EFI. Além disso, retomando o já refletido sobre a relação “criança-natureza”, as infâncias na EI serão contextualizadas, partindo dos estabelecimentos<sup>20</sup> dados pelos principais documentos oficiais que orientam as práticas corporais na EI<sup>21</sup>, bem como do

---

<sup>20</sup> Estabelecimentos no sentido de “orientações, diretrizes, princípios e normativas” que se fazem presentes nesses documentos, bem como das respectivas interpretações dadas a eles nos diferentes contextos.

<sup>21</sup> CF/1988, LDB 9394/96, DCNEI/2009, PNE/2014.

entendimento de educação dado por Pereira et al. (2017, p. 18): uma experiência sensível que “indaga sobre o significado de nossa humanidade, da relação de nosso corpo com outros corpos, de convivência, de alteridade<sup>22</sup> entre os saberes e de polissemia”. Para tanto, será trazido, brevemente, para o debate, o conceito de “decolonialidade” a partir das proposições epistêmico-políticas decolonias para a EFI de Bins et al. (2021), Tiriba (2005; 2006; 2010; 2017), Pereira et al. (2017), Oliveira e Candau (2010) e outras estudiosas e outros estudiosos da temática.

Conforme o dialogado nos subcapítulos anteriores, o corpo se mostra na interconexão entre corpo e natureza, biológica e social. E, considerando que o ser humano é corpo e que, portanto, não pode e tampouco consegue falar de fora dele (do corpo) – tanto produzindo conhecimentos sobre ele, bem como organizando intervenções socioculturais a partir das práticas corporais; para refletimos o (e sobre o) corpo na EFI na EI, é indispensável a compreensão de que o corpo não é (e nem deve ser) um instrumento das práticas educativas pré-pontas, ou seja, há necessidade de se avançar para além dos aspectos objetivistas e instrumentalistas (PEREIRA, et al., 2017) costumeiramente dados ao corpo pela EFI.

Bracht (1999) afirma que a EFI sempre esteve vinculada ao pensamento científico por meio dos conceitos do funcionamento do corpo. Cortella (2005) ao falar sobre consciência e inconsciência coletiva, destaca que o mundo ocidental, como coletividade, parece ainda estar marcado pelo cientificismo preconceituoso do século passado. Aragão (2010) justifica determinadas assertivas ressaltando o fato de a própria história da EFI revelar a ausência de parâmetros teórico-metodológicos no seu trato pedagógico. Isso porque, de acordo com a autora, a inserção da EFI na sociedade e na escola é fortemente marcada pelas influências médicas e militares, sustentada no campo das áreas biológicas e da saúde, ficando por muito tempo afasta de um saber teórico no campo das ciências humanas e sociais (ARAGÃO, 2010).

A constituição da EFI é marcada pelo tratamento do corpo em um reducionismo biológico/fisiológico, esquecendo que o corpo é muito mais do que biologia e fisiologia e que trata, também, das emoções e da construção cultural deste, sem escalas de maior e/ou menor importância de qualquer um desses

---

<sup>22</sup> “A alteridade nos faz compreender a relação dialógica e dialética entre o eu e o outro, com respeito as diferenças individuais no conviver. Imbuindo-o numa transversabilidade rizomática que aponta para o reconhecimento das diferenças, construindo caminhos para uma multiplicidade dos saberes” (PEREIRA, et al., 2017, p. 18).

aspectos (PEREIRA, et al., 2017). Isso porque, Corrêa e Moro (2004), explicam que a EFI no Brasil se desenvolveu proporcionando a educação higienista, eugenista e esportiva. No início do século passado a EFI higienista além de ter popularidade, era a que estava em voga. Esta EFI era marcada pela concepção do homem como um ser biológico, e sua fundamentação de prática respaldava-se nos conhecimentos anátomo-fisiológicos, com sua metodologia vinculada a medicina. Os militares aplicadores desse método ginástico, também aplicavam, simultaneamente, o significado eugenista da educação física. Esse último o qual objetivava a regeneração do povo e o desenvolvimento de sua raça, a brasileira (CORRÊA; MORO, 2004).

Nessa perspectiva, as práticas corporais foram reduzidas ao pensamento positivista, racionalizando o corpo a um objeto disciplinado e subalternizando-o, no sentido de minimizar o ser humano a sua matéria biológica submetido ao pensamento de um corpo colonizado, onde este é sufocado pelo materialismo e pela racionalidade científica – ofuscado, desvirtuado e/ou totalmente excluído do subjetivo corporal. Ou seja, a EFI “esquece do corpo efetivamente vivido, da autopoiesis que ele emana, bem como de suas raízes sociológicas e filosóficas”, não permitindo que as experiências por ele vividas sejam pensadas como formas estéticas relevantes de ser e estar no mundo, “atrelando o corpo a performance e a busca de uma estética perfeita, pautando-se em conhecimentos coloniais” (PEREIRA, et al., 2017, p. 6); mesmo após a mudança de paradigma que o movimento renovador da EFI trouxe consigo (SOARES, 2010):

A cientificização da EF se deu por meio de uma paisagem cognitiva (BRACHT, 2003), ou seja, num panorama de princípios epistêmicos que sustentou e ainda sustenta a separação sujeito e objeto na perspectiva cartesiana, o que foi revisto durante o movimento renovador e, passa por permanente revisão (SOARES, 2010, p. 26).

Contextualizando o Movimento Renovador da EFI, no ano de 1980, este “pode ser entendido como um movimento de caráter “inflexor”, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física”, quais sejam: os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas. A grande “conquista” e “revolução” deste movimento foi o de conseguir garantir à EFI o “status

de disciplina escolar – em contraposição à condição de “mera atividade”, descrita no Decreto nº 69.450, de 1971” (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 850).

Apesar dessa grande mudança de paradigma na EFI, de acordo com Nóbrega (2005, p. 51) a EFI segue “cartesiana em suas práticas, na fragmentação do conhecimento disciplinar, na estrutura física, onde não há espaços para o corpo, na valorização do racional e na marginalização das disciplinas que tratam do saber sensível”. Isso projeta sobre o corpo uma dualidade sujeita e/ou sujeito e objeto, que fragmenta o humano ao trocar a experiência pela mera exercitação (PEREIRA, et al., 2017).

Nesse mesmo sentido, Tiriba (2006, 2010) destaca que o ser humano experimenta, historicamente, na cultura ocidental, o divórcio entre corpo e mente e o desprezo pelas vontades do corpo. Lima (2015) complementa que esse divórcio entre corpo e mente, bem como o desprezo pelas vontades do corpo trazidos por Tiriba (2006, 2010), se expressam de maneira marcante na EI, onde a supremacia dos processos mentais na educação formal faz com que o corpo com seus interesses e desejos fique em segundo plano. Visão esta que, para as autoras (TIRIBA, 2006; 2010; LIMA, 2015), está assentada nas bases mercadológicas do sistema “capitalístico”, nas quais os corpos precisam ser dóceis para serem melhor dominados como servidores desta ordem (FOUCAULT, 2011):

A Educação Física ainda se utiliza da prática do corpo como depósito de conteúdos de vivências motoras, enraizando-se no pensamento da educação bancária de Paulo Freire e afastando-se do conceito de corpo-consciente, distante das memórias e das raízes de uma educação popular. Enlaça-se no corpo reprodutor de movimentos pré estabelecidos e esportivizados. O corpo é restrito aos padrões de controle e de performance/rendimento, fruto da história militarista, dos métodos ginásticos e da educação esportivista que embalou a área nos seus primórdios, principalmente no Brasil. Marginalizando-a no âmbito acadêmico, vista como sinônimo de disciplina, fitness, atividade física, saúde e tratada como atividade reprodutora de práticas corporais mecanizadas sem um conhecimento próprio a ser transmitido, mas somente reproduzido. Assim reduziu-se a movimentos sem objetividade e na busca por padrões eurocêntricos/capitalistas, sem significação crítica alguma. Salvo algumas tendências pedagógicas, ainda engatinhando pela busca da práxis efetiva e do devido reconhecimento na área (PEREIRA, et al., 2017, p. 7-8).

Acontece que “o corpo expressa-se como unidade do ser em sua realidade existencial, assumindo o fenômeno do ser corpo”, pois é caracterizado pela

corporeidade<sup>23</sup> e pela motricidade (PEREIRA, et al., 2017, p. 9). O ser humano é um ser corporal, razão pela qual se define pelo corpo e não pelo pensamento, não estando no espaço como um objeto:

É através do corpo que criamos significações simbólicas que ultrapassam o nível biológico e que se manifesta através dos movimentos. Sendo o corpo motricidade é, então, emaranhado de um sentido inteligível. É no corpo que se localizam os poderes perceptivos e as necessidades insurgentes “[...] é o lugar de aprendizagem, de apropriação do entorno por parte do sujeito. Uma aprendizagem onde o motor e o perceptivo, o corpo e a consciência compõem um único sistema” (NÓBREGA, 2005, p. 68).

O conceito de corpo vem, nessa perspectiva, se transmutando ao longo da história do ocidente e a EFI vem tentando acompanhar essas transmutações, ainda que com certas dificuldades. Dificuldades estas que fazem o ser humano subestimar, ou, até mesmo, ignorar aquilo que o identifica como animal, ou seja, como ser da natureza, que é o próprio corpo: “nosso corpo é a expressão desta identidade, é a prova da nossa condição animal, algo que nos faz iguais a outras espécies que habitam conosco um mesmo ecoespaço” (TIRIBA, 2005, p. 69). Assim, como o ser humano não consegue e/ou tem grandes dificuldades de se reconhecer como igual as demais espécies, coabitador do mesmo espaço-tempo, logicamente não consegue se vislumbrar enquanto uma das espécies que habitam o planeta, se colocando como apenas a espécie que habita o planeta em condição de superioridade a todas as demais (TIRIBA, 2005).

Quijano (2005) menciona ser esta característica de um corpo colonializado, marcado pelas relações de poder, de saber e do ser como processos de colonialidade, fundados pela modernidade. Processos esses que incidem no corpo pela imposição de um único conhecimento e de uma única cultura como válidos, cujas características se pautam na “colonialidade dos saberes”<sup>24</sup> e que são infiltradas no individualismo, na hierarquização, na competição, pela

---

<sup>23</sup> “A corporeidade está envolvida com a dimensão sensível do mundo vivido, envolta em toda a reflexividade, circularidade e reversibilidade de sentidos. Parte de uma construção infinita de saberes, onde, compreende-se os fenômenos, como o de conhecer a si mesmo e os outros no contexto de cada realidade. De uma ação guiada pela compreensão da percepção, pela qual o sujeito percebido consegue guiar suas ações na situação local e estar inscrito num corpo, enfatizando a dimensão existencial do conhecer, emergindo da corporeidade. Somos seres autopoiéticos, não podemos analisar o corpo em situações isoladas em si mesmas” (PEREIRA, et al., 2017, p. 11).

<sup>24</sup> A colonialidade dos saberes em EFI remete a 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 seus opressores: não é um corpo estesiológico, nem um corpo do para outrem, mas apenas um corpo possesso (PEREIRA, et al., 2017).

dominação/exploração/apropriação do outro; pela apropriação de sua lógica, do seu imaginário, tornando-o objeto, consumidor, sem sentidos e significados que nos instituem como seres humanos: sem reflexão, sem criatividade, sem opção, sem intencionalidade (FIGUEIREDO; SILVA, 2012).

Esses afastamentos não acontecem somente com o ser humano e sua relação consigo mesmo, mas com o outro e, principalmente, com a natureza (PEREIRA, et al., 2017). E, segundo Tiriba (2005), esses afastamentos também estão presentes nas escolas e creches de EI, onde o corpo das infâncias e, conseqüentemente algumas dimensões e canais de expressão da experiência humana – sensações físicas, as emoções, os afetos, os desejos, a intuição, a criação artística – são relegados a um segundo plano.

A concepção de EI foi sendo concebida histórica e socialmente em diversas partes do mundo (SOARES, 2016) sendo, nos dias de hoje, um dos temas centrais dos debates pedagógicos (LIMA, 2015). Atualmente, é importante ressaltar que a frequência à EI não é obrigatória, mas uma opção das famílias, porque a educação em creches e pré-escolas é assumida legalmente como complementar à ação da família e da comunidade. Em conseqüência, a EI não tem o objetivo de promoção, nem mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (EF), de acordo com o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2009). Tiriba (2005, p. 26) percebe este contexto como “um campo mais aberto para experimentações que poderão inspirar, também, concepções e práticas dos segmentos de ensino posteriores”, uma vez que as escolas de EI não são os únicos espaços legítimos de aprendizagem; possibilitando, nessa perspectiva, o favorecimento da ampliação do próprio conceito de educação, impulsionando-as à construção de novas relações com o entorno e com o mundo.

Sabe-se que o currículo nesta etapa de ensino é fruto de embates educacionais e políticos (SOARES, 2016) e, de acordo com Kuhlmann Jr. (2000) esses “embates”, no que dizem respeito à concepção educativa desta etapa de ensino, tratam dos desequilíbrios e das divergências entre as famílias e as instituições, das confusões sobre a finalidade pedagógica e a função assistencial e da (des)valorização do desenvolvimento cognitivo sobre as brincadeiras; discussões essas que ainda perpassam, nitidamente, os estudos sobre a EI e as rotinas das escolas que atendem a essa faixa etária. Os debates/embates pedagógicos centrais sobre EI buscam compreender, entre outras questões, o que as crianças pensam e



como elas aprendem, razão pela qual a discussão sobre a qualidade dos ambientes de aprendizagem oferecidos às crianças é uma das abordagens imprescindíveis quando se fala de infâncias e EI (HORN, 2004; LIMA, 2015), entendendo qualidade como capacidade de proporcionar os direitos e as necessidades básicas das infâncias, que a BNCC (BRASIL, 2018) coloca como o “interagir” e o “brincar” para a EI.

Segundo Tiriba (2005, p. 70) as grades curriculares e as rotinas das instituições educacionais expressam claramente a evidência de que “a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente”. Isso porque, os espaços de educação das crianças de 0 a 6 anos não escapam, em seu cotidiano, da lógica do divórcio/separação do ser humano da natureza, ao separarem o corpo da mente, fragmentando o pensar e o sentir. “Estas cisões estão presentes no ponto de partida das práticas pedagógicas, isto é, no que se constitui como objetivo da educação infantil, expresso através do binômio educar e cuidar” (TIRIBA, 2005, p. 70). Objetivos esses que, de acordo com Barbosa e Richter (2010), ainda hoje são encontrados, nas instituições de EI brasileiras nas seguintes “modalidades curriculares”,

a) listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento; b) ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas; c) ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 90).

Tiriba (2005) pressupõe a ideia de que a manutenção dessas “modalidades curriculares” listadas por Barbosa (2010) expressam as dificuldades encontradas nesses espaços de EI no que tange à abordagem do tema “criança-natureza” no dia a dia das instituições. A autora (TIRIBA, 2005, p. 71) aponta que isso decorre de “fatores sócio-históricos relacionados a questões de gênero, no interior de uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pela dicotomia corpo/mente”, e que a hipótese é a de que o binômio educar e cuidar que está de forma expressa na BNCC (2018, p. 36), em realidade, revela a dicotomia do divórcio corpo e mente – “do qual decorre um outro, o divórcio entre razão e emoção, que, em última análise, revela a cisão básica da sociedade ocidental, entre cultura e natureza” (TIRIBA, 2005, p. 71), contexto esse que não parece garantir a qualidade dos ambientes de aprendizagem das infâncias.

Spinoza (2014) apud Santos (2016) aponta que a constituição da natureza (universo), da criança (humano) e da experiência (conhecimento), existem todas em relação de interdependência, sendo a primeira o alicerce para a existência de uma relação afetiva da criança com a natureza. Para o autor (SPINOZA, 2014 apud SANTOS, 2016), essa constituição é de duração infinita (criança devir), eterna (criança singular) e inter relacional (criança constitui-se na relação com a natureza), e subsidia ou indica os parâmetros que uma relação da criança com a natureza deve ser considerada como experiência, ou seja, como conhecimento acerca da natureza.

Entretanto, Santos (2016), ao analisar os documentos oficiais (1988 a 2014) que regulam e orientam a EI no Brasil, indica que esses documentos não demarcam uma concepção que permite a materialização da relação da criança com a natureza como experiência afetiva; experiência essa defendida por Tiriba (2017). A unidade do discurso dos documentos oficiais que regulam a EI que chega como orientação “é de meio ambiente como bem comum, para uso da espécie humana, devendo ser preservado e zelado” (SANTOS, 2016, p. 134). A concepção da natureza dada por estes documentos reguladores da EI têm sentido diverso do entendido e defendido por Tiriba (2005; 2006; 2010; 2017), sendo tratada como “campo de recursos; bem de uso dos seres humanos; campo de oferta de elementos para uso na aprendizagem das crianças; espaços para observar e aprender sobre os fenômenos naturais; conteúdos a ser ministrados nas atividades com as crianças” (SANTOS, 2016, p. 134).

Tudo indica, nessa perspectiva, que as rotinas dos espaços de EI mantêm as crianças entre paredes das salas de aula na maior parte do tempo, porque estar ao ar livre não é considerado um direito das crianças. Entre paredes que reflete um aprisionamento do corpo das infâncias e que, junto com o distanciamento da natureza, está intimamente vinculado ao plano mais amplo da ordem mundial de dominação de uns povos sobre os outros (TIRIBA, 2005). Foucault (2011), afirma ser dócil um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado, ao tratar do controle minucioso das operações do corpo pelos mecanismos de poder visando a sujeição de suas forças. E, Grün (2005) entende que a exclusão do corpo implica na exclusão do cheiro, da cor, do calor, dentre outros, enquanto experiências humanas sensíveis; expulsando, desta forma o homem da natureza.

Embora a criança seja concebida sujeita e/ou sujeito histórico e de direitos pelas DCNEI (BRASIL, 2009) e pela BNCC (BRASIL, 2018), nitidamente ela não é

tratada dessa maneira pela maioria dos documentos oficiais reguladores da EI, que as colocam como um ser aprendente, que deve aprender com o mais experiente, sobre como cuidar do meio ambiente e preservá-lo (SANTOS, 2016). Na EI, nesse sentido, controlam-se os corpos mantendo as crianças em espaços fechados que não respeitam os ritmos, interesses e desejos da criança, pois dentro deles é impossível a visão do entorno. As crianças são aprisionadas durante a maior parte do tempo, sob o olhar que é de fiscalizador, da educadora e do educador (TIRIBA, 2006).

A BNCC (BRASIL, 2018), documento referência para a educação brasileira, que coloca a EI como a primeira etapa da Educação Básica, sendo o início e o fundamento do processo educacional; ainda que incentive as relações da criança com a natureza nos seus direitos de aprendizagens e respectivos campos de experiência, segue a mesma lógica apontada por Santos (2016). Segundo Tiriba (2005), a BNCC limita e reduz a concepção que vincula educar e cuidar, porque deixa de fora o espaço relacional “criança-natureza” no momento em que coloca a criança como proprietária da natureza, se beneficiando e usando desta como objeto. O que está em total contradição ao que Espinosa (1988) apud Tiriba (2005) entende sobre a relação “criança-natureza”, que é de conexão e integração. Para esses últimos autores as crianças são seres orgânicos-culturais que se constituem em conexão com outros seres (humanos e não humanos); e se potencializam neste estado de conexão.

Considerando o que foi construído até o presente momento, entendo, assim como a educadora Walther (2021), que a natureza de aprendizagem das crianças anseia por ser coautora de sua própria educação, tendo suas necessidades reconhecidas e criando soluções inéditas e viáveis para compor com o planeta que hoje vivemos, o qual está constantemente nascendo e sendo gerado. É imprescindível reconhecer, portanto, que as crianças, nas interações com os adultos, com os seus pares e com os demais seres da natureza, constroem e compartilham uma série de redes de significados sobre as suas aprendizagens; tornando visível, para tanto, “o que”, “como” e “com quem” elas aprendem, a partir do que mostram e dizem em seus cotidianos (KREMER, 2019). “Neste processo, a natureza é, inegavelmente, um campo fértil para as crianças descobrirem sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as coisas que lhes rodeiam” (LIMA, 2015, p. 14), uma vez que as experiências na (e com a) natureza, desde a primeira infância,

contribuem para a relação de conexão “criança-natureza”, entre a razão e a emoção, o corpo e a mente, religando o conhecimento com a vida (LIMA, 2015).

Para tanto, o espaço de EFI na EI, “deve superar a tradição mecanicista e dualista, fazendo críticas as ciências manipuladoras do corpo como objeto, sendo possível resgatá-la por uma educação crítica e sensível, e através de uma pedagogia decolonizadora<sup>25</sup> do imaginário sobre o corpo”, para que seja possível a criança vivenciar o corpo não como objeto de opressão, mas como corpo consciente na relação sinérgica com outros corpos (PEREIRA, et al., 2017, p. 8). 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”, onde essa intercorporeidade está para (re)significar a “relação dos outros corpos com os corpos-coisas e a penetração dos sensíveis” (PEREIRA, et al., 2017, p. 8):

A pedagogia decolonial denota práticas epistêmicas de reconhecimento e rompimento com a colonialidade, de uma formação corporal que capacita os povos subalternos para uma luta de resistência contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. Sem procurar integrar essas práticas artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas, e fora do ideário determinista colonial, sendo assim respostas urgentes e insurgentes às situações de dominação. (PEREIRA, et al., 2017, p. 20).

Bins et al. (2021) sugere o pensamento sobre decolonialidade como um espaço de luta, reconhecimento e resistência de todos os povos que sofreram e continuam sofrendo com a subalternidade, invisibilidade e desumanização que a colonização impôs através da colonialidade. Povos esses, que a exemplo dos africanos e indígenas, trazem na sua essência, filosofias de vida que são integradas à natureza, de dimensão comunitária e de complementariedade: que são respectivamente a filosofia “Ubuntu”<sup>26</sup> e do “Bem Viver”<sup>27</sup>. “O Bem Viver é uma ética

---

<sup>25</sup> A decolonialidade e práticas pedagógicas decoloniais surgem das resistências às práticas imperialistas coloniais, que incitam o pensar a partir da gênese dos conhecimentos dos sistemas civilizatórios e de modos de vida distintos. Trata de uma prática pedagógica como possibilidade de ser e estar sobre outros modos não dominantes (PEREIRA, et al., 2017).

<sup>26</sup> O princípio filosófico Ubuntu pode ser entendido como “eu sou pelo que nós somos”. Segundo o bispo Desmond Tutu, Ubuntu é a essência do ser humano. “Posso ser eu só porque você é completamente você. Eu existo porque nós somos, pois somos feitos pela condição de estarmos juntos, para a família. Somos feitos para a complementariedade” (TUTU, 2012, p. 42) (BINS et al., 2021, p. 182).

<sup>27</sup> O Bem viver, segundo Acosta (2016, p. 14) é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas”. Essa filosofia procura construir um mundo de equilíbrio, vivendo em aprendizado e convivência com a

do cuidado de si, de estar no mundo em equilíbrio e harmonia com todos os seres. E a filosofia Ubuntu, uma filosofia de pertencimento, de inclusão e de interdependência vital” (BINS, et al., 2021, p. 182):

A expressão “a gente somos” tem um sentido bem profundo. Poderia ser taxada como uma falta de concordância gramatical, mas aqui não se trata disso. Trata-se de uma compreensão cósmica, ainda que não seja comum nossa gente ancestral definir dessa maneira. O fato é que, consciente ou não, as gentes indígenas sabem que fazem parte de um universo que os tornam irmãos de todos os viventes. Essa compreensão é a mola mestra que compõe a filosofia e a teologia indígenas. É ela que questiona o mundo materialista ocidental, o qual confunde ser e ter, possuir e pertencer, cuidar e destruir... (MUNDURUKU, 2019, p. 21-22) [grifos do autor].

A decolonialidade, portanto, é muito mais do que um conceito-teórico a ser seguido: trata de um propósito para se assumir. Nesse sentido, as práticas pedagógicas decoloniais existem por meio de ações que provocam incisões na determinação colonial, as quais dão sustento a um modo particular de ser e estar no e com o mundo (PEREIRA, et al., 2017).

Segundo Munduruku (2019), a criança gosta de brincar e de interagir consigo mesma, com o outro e com as vidas da natureza, e o mundo dela gira em torno da alegria, da satisfação atemporal, do prazer passageiro e da risada solta e sincera: “ela se diverte repetindo cada brincadeira, cada jogo, dezenas de vezes” (MUNDURUKU, 2019, p. 28). E isso acontece porque a criança tem (e vive) um pensamento circular ancestral, que permeiam as filosofias do Ubuntu e do Bem Viver. O pensamento circular da criança, segundo Munduruku (2019) permite que ela visualize, experimente e sinta pontos da história narrada que são invisíveis aos olhos do contador que está e vive sob a lógica da linearidade, que é a lógica “capitalística”.

Assim, o corpo das infâncias, refletido neste subcapítulo, é considerado em uma análise existencial a partir da experiência vivida, onde é simultânea e concomitantemente gesto, expressão criadora, desejo, linguagem, experiência vivida, emoção e sensibilidade. É capaz de perceber-se nos diferentes sentidos, em uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (MERLEAU-PONTY,

---

natureza. Ele recupera uma sabedoria ancestral que rompe com o modo de acumulação e individualista do capitalismo. “O Bem Viver questiona o conceito eurocêntrico de bem-estar. É uma proposta de luta que enfrenta a colonialidade do poder” (ACOSTA, 2016, p. 34). É uma filosofia eminentemente subversiva que propõe saídas decolonizadoras em todos os âmbitos da vida humana (BINS, et al., 2021, p. 182).

1999), atravessado pelo pensamento circular ancestral. É o corpo pensado na concepção da enação que tem a necessidade de buscar uma “compreensão e uma experiência estética mais profunda dos processos cognitivos que emergem dos processos vitais”, razão pela qual “busca na sua diversidade, apresentar-se como amplo campo de conhecimento acerca da cultura numa crescente diversidade, onde os diálogos entre os saberes tecem condições de pluriversalidades culturais” (PEREIRA, et al., 2017, p. 11).

Segundo Tiriba (2010, p. 2) a escola constitui-se um espaço privilegiado, já que ali as crianças “colhem suas primeiras sensações, impressões e sentimentos do viver” (TIRIBA, 2010, p. 2). No entanto, de acordo com Munduruku (2019),

infelizmente, a escola corrompe o pensamento circular da criança. A instituição tem como objetivo formar a mente do aluno. Ou seja, colocar na forma cultural, tornar a criança um ente igual a todos os outros. É na escola que ela aprende a entortar o pensamento e a se distanciar da circularidade da vida. É na escola que ela vai começar a distanciar o seu eu do ser do mundo. É onde vai abandonar sua compreensão real dos sentidos de existência. A escola lhe oferecerá, em troca, um futuro linear, todo planejado, todo certo, todo pensado, todo preparado. Oferecerá prazeres materiais em troca de sua circularidade, oferecerá shopping centers, videogames, internet (p. 29).

Entende-se, portanto, o “desentortar o pensamento” (MUNDURUKU, 2019) como uma tentativa de resgate do pensamento que não é o linear ancorado na lógica “capitalística”, como um resgate do pensamento circular ancestral que anseia pelo corpo emersivo nascido na consciência do corpo vivido, onde seja possível a aproximação entre a intercorporeidade do contexto de uma ecologia corporal e uma ontologia da descontinuidade (ANDRIEU, 2015) , através da decolonização dos processos pedagógicos (BINS, et al., 2021). Desentortar o pensamento voltando às origens, sugestão inicialmente dada por Munduruku (2019), nessa perspectiva, está estritamente ligado à valorização, respeito, aceitação e, mais do que isso, à integração das filosofias de vida dos povos ancestrais nos espaços de EI, porque são modos de ser e estar no planeta que dialogam com muito respeito com a relação de conexão “criança-natureza”, uma vez entendem as crianças como seres da natureza, onde suas brincadeiras na natureza as envolvem por inteiro, pois todo o corpo está presente na experiência (TIRIBA, 2005).

Desafiar a hegemonia eurocêntrica (lógica “capitalística”) por meio da EFI nos espaços de EI pode começar, portanto, pelo entendimento de corpo e corporeidade

como uma ação sociocultural mediada pelo agir, pelo sentir, pelo viver o corpo, enveredando pela ecologia dos saberes para um debate horizontal (PEREIRA, et al., 2017). Da mesma forma, pelo entendimento de corporeidade como sendo a unidade que engloba uma pluralidade de formas ou de existências (NÓBREGA, 2005). Isso porque segundo Merleau-Ponty (1999) a relação corpo e espaço tem dinamismo nas percepções sensoriais, sendo representada pelo movimento, na prática, que o corpo realiza na espacialidade. Movimento este que não é percebido como mero processamento de informações, mas sim, aquele que tem a capacidade de, além de modificar as sensações, de reorganizar o organismo como um todo, considerando, ainda, a unidade mente-corpo (NÓBREGA, 2005).

Considerando essa compreensão fenomenológica do corpo e do conhecimento, percebe-se, assim como o pensado por Pereira et al., (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 a EFI precisa ser e estar nas grades curriculares da EI livre de reducionismos e simplificações, como conhecimento sensível que percebe, experimenta, vivencia, interage e é o corpo sem determinismos ou simplesmente como uma máquina (PEREIRA, et al., 2017):

[...] área disseminadora de uma realidade vivida, dos gestos e dos saberes populares e tradicionais, que partilham de envolventes experiências entrelaçadas numa significância que transcende o sentido de corpo-carne, numa fenomenologia do sensível, marcada profundamente pelo encontro do olhar com a significação corpórea (p. 7).

Uma EFI conectada com a relação “criança-natureza”, compreendendo “a natureza, enquanto lugar privilegiado da brincadeira e da inventividade”, como um espaço “onde o corpo pode se movimentar livremente, pode desejar e realizar no ato da experiência”, onde estar na natureza seja uma forma de experimentar a liberdade (LIMA, 2015, p. 39). “Percebe-se, através disto, a necessidade de avançar na decolonização do imaginário na área de Educação Física, propondo debates sobre corpo no âmbito sócio antropológico e histórico-filosófico” (PEREIRA, et al., 2017, p. 12).

### 3 DECISÕES METODOLÓGICAS

Você viu o rio, olhou para as águas. O que lhe ensinam? A paciência e a perseverança. Paciência de seguir o próprio caminho de forma constante, sem nunca apressar seu curso; perseverança para ultrapassar todos os obstáculos que surgirem no caminho. Ele sabe onde quer chegar e sabe que vai chegar, não importa o que tenha de fazer para isso. Ele sabe que o destino dele é unir-se ao grande rio Tapajós, dono de todos os rios. Temos de ser como o rio meu neto. Temos de ter paciência e coragem. Caminhar lentamente, mas sem parar. Temos de acreditar que somos parte deste rio e que nossa vida vai se juntar a ele quando já tivermos partido desta vida. Temos de acreditar que somos apenas um fio na grande teia da vida, mas um fio importante, sem o qual a teia desmorona. Quando você tiver esses pensamentos outra vez, venha para cá ouvir o rio (Daniel Munduruku, 2005)

Segundo Molina (2005, p. 2): “o objeto científico que o pesquisador deseja estudar está localizado num contexto complexo, inacabado, em transformação e, portanto, situado na trama das relações humanas com suas crenças, seus significados e seus valores”. O conhecimento, portanto, não pode emergir da investigação descontextualizada, mas sim da reflexão sobre a experiência, da atuação de professores e alunos. Assim, a validade do expressado pelo pesquisador é dada pelos próprios participantes da investigação (SILVA, 2012), entendimento adotado no presente trabalho.

Ainda, Silva (2007, p. 64) aponta que para a realização de uma investigação em um universo complexo como a escola, “constituída por diversos sujeitos com desejos e expectativas muitas vezes divergentes e contraditórios, de culturas e contextos diferenciados”, faz-se necessário à opção pelo tipo de pesquisa de abordagem qualitativa, que é exatamente a escolha realizada no presente trabalho. Isso porque, assim como Silva (2007, p. 64), também entendo que “essa forma de fazer pesquisa possibilita compreender e interpretar o sentido e o significado que os sujeitos constroem sobre suas ações e relações sociais”.

Importante destacar que nesta pesquisa, os conceitos construídos e utilizados exercem uma função de questionamento e de provocação da realidade, no sentido de perguntar e de refletir sobre o que está (sendo) posto e no sentido de invocar e desafiar para além do que está estabelecido social e culturalmente; razão pela qual, na filosofia de Deleuze e Guattari (1992) são chamados de “conceitos-ferramenta”. Para eles, a criação de conceitos, necessariamente, é uma intervenção no mundo, porque trata da própria criação do mundo. Desse modo, criar conceitos também é uma forma de transformar o mundo, uma vez que os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo a sua maneira, ao mesmo tempo em que



podem ser armas para a ação de outras pessoas, filósofos ou não, fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos.

Nessa perspectiva, neste capítulo, apresento como desenvolvi o presente trabalho e qual metodologia escolhi para realização da pesquisa. Além disso, contarei sobre os procedimentos que utilizei para obtenção das informações. Do mesmo modo, falarei um pouco sobre os(a) colaboradores(as) da pesquisa e de que forma participaram deste estudo.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Por pedagogias que  
enxerguem as infâncias  
tal como os astrônomos  
bisbilhotam fascinados  
as luzes das estrelas  
(Fernanda Poletto, 2021)

Silva (2007) parte do entendimento de que muitas partes que compõem o processo de construção da pesquisa estão relacionados com decisões teórico-metodológicas. Segundo a autora: “se os caminhos são por vezes decididos, é justamente porque poderia ser feito de uma forma e não de outra, pois, quando escolhemos uma “porta”, deixamos outra ou outras para trás”; razão pela qual, o ato de “fazer pesquisa pode ser entendido como uma das formas de produzir conhecimento para tentar responder questões que nós mesmos criamos” (SILVA, 2012, p. 65) [grifo da autora].

Partindo desse entendimento, a escolha metodológica para a construção deste TCC está inserida no contexto da pesquisa qualitativa. Negrine (2010, p. 61), entende que “a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria [...]”. A base da investigação qualitativa está centrada na descrição e na análise, na interpretação e na discussão de informações que são obtidas no decorrer de um processo de investigação, não sendo possível fazer generalizações, mas sim um entendimento contextualizado (NEGRINE, 2010).

A pesquisa qualitativa, para Silva (2007) está como forma de produzir conhecimento, procurando compreender a complexidade dos significados, dos sentidos, das representações e dos discursos que as sujeitas e os sujeitos

constroem, e a que são submetidos no contexto onde se realizam. Ou seja, nas palavras da autora: “a pesquisa qualitativa procura dar conta de problemas/questões muito particulares, por isto, o “lugar” pesquisado necessita ser conhecido em profundidade” (SILVA, 2007, p. 66) [grifo da autora]. Tendo em vista que, segundo Molina (2005), essa produção só se constrói por (e com a) “aproximação”, Silva (2007) entende que na pesquisa qualitativa é necessário ter a clareza de que se trabalha com versões de fatos, com formas de entender e compreender a realidade; razão pela qual o conhecimento produzido é entendido como “circunstancial, localizado, relativo a uma época específica e a um contexto também específico (que o produziu), não pertencendo, nessa forma de pesquisa, o estabelecimento de generalizações de um fenômeno a outro, ou de um lugar para outro” (SILVA 2007, p. 66).

Desse modo, as informações que foram produzidas no decorrer do processo de investigação deste trabalho têm a finalidade de buscar significados próprios do contexto estudado, sem a pretensão de se fazer generalizações. Considero que esta abordagem seja a mais adequada para compreender o problema e os objetivos desta pesquisa, já que se ocupam das percepções minhas e das sujeitas-colaboradoras e dos sujeitos-colaboradores pesquisadas e pesquisados sobre o conceito de desemparedamento das infâncias nas escolas de EI, em especial da qual fazem parte, e são objetos de estudo do presente trabalho, que são únicas e constituídas de significações pessoais.

### **3.1.1 Tipo de Estudo**

De acordo com o problema de pesquisa, com os objetivos e as questões norteadoras<sup>28</sup> do estudo, esta investigação se caracteriza como uma pesquisa exploratória qualitativa descritiva, com ênfase na revisão de literatura sobre a temática estudada e na análise dos sites e redes sociais (Facebook e Instagram) das escolas de EI mapeadas que se aproximam do entendimento de educação de desemparedamento das infâncias de Tiriba (2006), bem como do conhecimento<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul (SANTOS; MENESES, 2009).

<sup>29</sup> Conhecimento através de uma visita, previamente agendada, e respectiva observação e diálogo com a responsável e/ou o responsável da escola.

desses espaços<sup>30</sup> e respectivas conversas e diálogos com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores de cada escola do mapeamento, para compreensão e entendimento da realidade pesquisada.

Para Cervo et al. (2007), a pesquisa exploratória estabelece critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma investigação, visando oferecer informações sobre o objeto desta, bem como orientar a compreensão em profundidade do tema pesquisado. Através deste tipo de pesquisa a pesquisadora e/ou o pesquisador adquire maior familiaridade com o problema e assim consegue melhor compreender as versões dos fatos de determinada realidade social, sendo importante ressaltar que a realização do estudo exploratório também faz sentido quando a pesquisadora e/ou o pesquisador já tem familiaridade com o assunto, porque permite obter informações qualitativas fundamentais para direcionar a investigação.

Destaco que, da mesma forma que Silva (2012), compreendo o diálogo como um dos elementos constitutivos da relação entre pesquisadora e/ou pesquisador e colaboradora e/ou colaborador. Inclusive, Lourenço (2010) o considerou, em sua pesquisa, como um dos procedimentos para obtenção de informação.

Dessa forma, interessada na produção de novas formas de pensar e viver a EI, assim como Tiriba (2006, p. 28), optei por “caminhos de pesquisa que evitassem reduzir a realidade ao que existe; que, ao contrário, a considerassem como um campo de possibilidades, em que estão postas também as alternativas ao que está empiricamente dado”; motivo pelo qual, as perguntas e respostas dirigidas às sujeitas e aos sujeitos da pesquisa e a mim mesma tiveram como referência o pressuposto de Santos (2001, p. 23) de que: “a existência não esgota as possibilidades de existência e que portanto há alternativas de superar o que é criticável no que existe. O desconforto e o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação”. As conversas e diálogos realizados com as sujeitas e os sujeitos de pesquisa, portanto, tiveram a intenção de buscar os significados constituídos sobre as rotinas implementadas, constituindo-se como diálogos, onde a reflexão sobre o vivido provocava desconforto e questionamento, em busca do desemparedamento das infâncias na EI.

---

<sup>30</sup> Espaços esses que são as escolas de EI que constam no mapeamento realizado. Destacando que nem todos puderam ser visitados por diversos motivos, entre eles, a pandemia do Covid-19.

## 3.2 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES

As coisas mais belas do mundo não podem ser vistas ou tocadas,  
elas são sentidas com o coração  
(Antoine de Saint-Exupéry, 2009)

Decidi utilizar, no desenvolvimento desta pesquisa, diversos procedimentos para obtenção de informações, porque, assim como Silva (2007), acredito que diferentes formas de compreender a realidade auxiliam na obtenção de informações múltiplas sobre o tema de investigação. Dessa forma, a articulação desses procedimentos está relacionada com o problema de pesquisa e as questões norteadoras do estudo. Importa destacar que, para além da utilização de diversos procedimentos, a ênfase na pesquisa qualitativa, que é também o ponto chave desta, está na capacidade de análise e de interpretação que é desenvolvida pela pesquisadora e pelo pesquisador sobre o material construído/obtido (SILVA, 2007).

Cabe destacar que para evitar usos indevidos das informações obtidas por parte das pesquisadoras e dos pesquisadores, nas pesquisas qualitativas realizadas atualmente, vem sendo solicitado ao pesquisador ou pesquisadora, pelos Órgãos de Fomento à Pesquisa e/ou pelas próprias Instituições de Ensino um documento onde o/a colaborador/a deve ser convidado a participar da pesquisa, e desse modo, ser informado e esclarecido sobre o conteúdo e os usos das informações obtidas pelo/a investigador/a, e, uma vez concordando em participar do estudo, o/a colaborador deve assinar tal documento; documento este nomeado de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE B), que utilizei neste trabalho.

A seguir, apresento os procedimentos para obtenção de informações que escolhi e utilizei neste TCC.

### 3.2.1 Análise de Documentos

De acordo com Silva (2007) documento é todo o material, não apenas os escritos, que faz parte do cotidiano do lugar/espço a ser investigado, neste caso, as escolas do mapeamento realizado: “tais materiais podem ser documentos construídos pelos sujeitos que fazem parte da escola atualmente; documentos que já existam desde a criação da instituição de ensino; e documentos que, de alguma forma, influenciam e/ou interferem no âmbito escolar” (SILVA, 2007, p. 76).

Considerarei como documentos analisados para esta pesquisa, os documentos orientadores para EI em nível nacional:

- a) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil;
- b) Base Nacional Comum Curricular;
- c) Indicadores da Qualidade na Educação Infantil;
- d) Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Educação infantil;
- e) Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação infantil;
- f) Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil;
- g) Práticas Cotidianas na Educação infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares;
- h) Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul.

Também considerarei como documento os sites e redes sociais (Facebook e Instagram) das escolas do mapeamento que, inclusive, fazem parte de uma das categorias de análise deste trabalho.

Destaco, que “é preciso ter claro que o documento, bem como os números, não falam por si só” (SILVA, 2007, p. 77). Desse modo, como qualquer outro procedimento de investigação é necessário interpretá-lo a partir da reflexão sobre o que está ali.

Ao analisar estes documentos, pude conhecer melhor as escolas e seus contextos, e, dessa forma, procurei maneiras de compreender a EFI inserida nesta realidade, bem como de que modos o processo de desemparedamento estava ou não inserido nas realidades das escolas do mapeamento.

### **3.2.2 Observação Participante**

A observação participante é definida por Negrine (2010, p. 68) como uma tarefa que requer a utilização de processos mentais superiores, como: “a atenção, a percepção, a memória, e o pensamento, para observar fatos e realidade sociais presentes”. Portanto, é importante que se aprenda a observar, considerando o registro do que foi observado. Ainda de acordo com Negrine (2010) há dois importantes pontos para a observação. O primeiro:

[...] se vamos a campo observar, o quesito principal é tornar os registros o mais descritivo possível, desconfigurados de qualquer juízo de valor. Se os registros são feitos com juízos de valor, acabamos contaminando as informações, o que certamente irá prejudicar a descrição e a análise dos fatos. A observação de uma determinada situação, quanto mais descritiva for, mais eficiente se apresenta ao momento de descrição e análise (NEGRINE, 2010, p. 67).

E o segundo:

[...] não é recomendável ir a campo sem algumas pautas prévias de observação. Caso isso não ocorra, podemos nos iludir ao pensar que estamos registrando tudo e, na realidade, pulverizamos a observação. Destacamos que a observação a partir de “pautas” não significa retirar toda subjetividade que possa conter os registros de uma observação, todavia o exercício de observador é uma tarefa, uma aprendizagem de singular importância para quem utiliza a observação como instrumento de coleta de informação na pesquisa qualitativa (NEGRINE, 2010, p. 67).

A observação participante, portanto, refere-se a uma atividade realizada pela investigadora e/ou pelo investigador e que exige extrema atenção e concentração ao que está sendo observado: “o ato de observar está intimamente ligado ao registro fiel e o mais completo possível do que foi observado” (SILVA, 2007, p. 78).

Considerando ser um estudo inicial, conforme já comentado anteriormente, dentre os diversos tipos e estratégias de observação, dei principal atenção à observação generalizada. Segundo Silva (2007), este tipo de observação trata, principalmente, do que é realizado na etapa de chegada ao campo:

Quando estamos em um ambiente em que não conhecemos, tudo que vimos e o que por lá acontece nos interessa, e muito. Dessa forma, a observação é geral e ampla, tratamos de registrar tudo o que conseguimos ver e ouvir. Aqui vale lembrar que as informações observadas devem ser escritas o mais próximo possível da realidade, ou seja, tentar relatar/descrever o fato ou o episódio da forma como ele aconteceu, ou o que realmente foi visto e ouvido, sem emitir juízo de valores ou opiniões pessoais (SILVA, 2007, p. 78).

A escolha por este tipo de observação, a generalizada, se deu em razão de que seria realizada apenas uma visita nas seguintes escolas do mapeamento:

- a) Pomar de Infância Oka Manaká, na zona sul de Porto Alegre/RS;
- b) Escola Criança Vida, na zona norte de Porto Alegre/RS;
- c) Escola Comunitária de Educação Básica Aldeia Lumiar da Fraternidade, na zona sul de Porto Alegre/RS;

- d) Escola Municipal de Educação Infantil – Jardim de Praça Pica-Pau Amarelo, na zona central de Porto Alegre/RS;
- e) Casa Ametista Jardim de Infância Waldorf, na zona norte de Porto Alegre/RS;
- f) Cidade Escola Ayni, na cidade de Guaporé/RS;
- g) Sítio Refúgio das Figueiras, na cidade de Taquara/RS.

Destaco que a ideia inicial era fazer apenas o mapeamento, na internet, das escolas que se aproximavam do entendimento de educação através do desemparedamento. No entanto, por curiosidade epistemológica contatei as escolas mapeadas e, aquelas que obtive resposta, agendei uma conversa para dialogar e conhecer o espaço; contato esse que se tornaram uma categoria de análise deste trabalho.

O exercício da observação, portanto, ocorreu no momento da visita às escolas, durante o diálogo com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores da pesquisa, que a seguir será contextualizado, no esforço sistemático de escutar e objetivando uma escuta qualificada; no olhar atento e curioso do que estava sendo compartilhado no momento do diálogo. Para registrar as observações, utilizei um diário de campo, procedimento que relatarei a seguir.

### **3.2.3 Diário de Campo**

O diário de campo trata de um caderno onde registrei todas as minhas observações durante o desenvolvimento do TCC. Importante ressaltar que optei pelo diário virtual, no formato word. Assim, não apenas descrevi o que observei nas escolas e o que foi dito nas entrevistas, mas, também, registrei minhas opiniões e sentimentos sobre o que estava sendo observado. Além disso, utilizei o diário para relatar todos os meus processos de aprendizagens durante a realização deste trabalho, com relatos do que estava realizando no decorrer do tempo, bem como dos meus sentimentos gerados nessas realizações.

Para uma melhor organização, mantive três diários de campo: um para a descrição dos meus processos de aprendizagens durante a realização deste trabalho, outro para a escrita do observado durante as entrevistas, e outro, no caso da possibilidade de visita presencial à escola, para a escrita do que observei sobre

os espaços das escolas visitadas. Foi no diário de campo que registrei minhas ideias, opiniões e sentimentos sobre as observações realizadas, sempre procurando ser, também descritiva, para qualificar ainda mais as observações, bem como facilitar o processo de análise e de interpretação das informações da pesquisa.

Silva (2012), considera a descrição uma das características que deve estar presente no diário de campo:

Outra característica desse procedimento para obtenção de informação é seu aspecto descritivo, em que o que vale é descrição em profundidade e esmiuçada do ambiente pesquisado e do que está sendo observado. Faz parte dessa descrição o que o pesquisador considera ser importante para sua pesquisa [...] (SILVA, 2012, p. 129).

Desse modo, as decisões que tomei para a forma de realização do diário de campo vão ao encontro do que Silva (2007) refletiu sobre diários de campo:

Partindo do entendimento que estamos em constante aprendizagem e o campo é um espaço que propicia esse processo, o diário se torna uma forma de pensar sobre o trabalho que estamos realizando, sobre as escolhas metodológicas, o referencial teórico, além de que, muitas das construções teóricas e metodológicas, em pesquisa qualitativa, acontecem no próprio campo, como a definição e redefinição do problema e do objeto de estudo, e, sem dúvida, o diário torna-se fundamental nesse processo (SILVA, 2007, p. 81).

### **3.2.4 Diálogo com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores da pesquisa**

Levando em consideração o problema de pesquisa e os objetivos de investigação defini, partindo do entendimento de Lourenço (2010), que uma das formas de obtenção de informação desta pesquisa, seria o diálogo com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores da pesquisa:

O diálogo, que no início da pesquisa de campo cumpria uma função intermediária entre os instrumentos e procedimentos adotados, foi utilizado nas etapas seguintes com funções específicas. Este acréscimo motivou a decisão de incluí-lo, de fato, nas opções metodológicas do trabalho de pesquisa (p. 55-56).

Inclusive, a escolha pelo diálogo se deu exatamente pelo fato de a sua característica de flexibilidade garantir um ambiente mais afetivo, e pela sua característica de subjetividade trazer maior aproximação entre pesquisadora e/ou



pesquisador e com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores (LOURENÇO, 2009).

Triviños (2001, p. 142) afirma que “a ciência social é resultado de um diálogo construído por pessoas que partiram de idéias e de ações de pessoas comuns para chegar à ciência”. Optei, nesse sentido, a partir do diálogo, estar atenta para escutar, ver, observar, sentir e perceber o que as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores se sentiam à vontade de compartilhar sobre a dinâmica e a rotina das escolas visitadas (LOURENÇO, 2009).

Lourenço (2009) entende que,

tanto o diálogo que estabelecemos com os nossos interlocutores no campo, como aquele que estabelecemos com as nossas convicções, fazem do diálogo uma ferramenta eficaz, que coloca em contato aquilo que vemos com aquilo que anotamos, produzindo interligação entre a observação participante e o diário de campo (p. 94).

Ou seja, o diálogo é ferramenta eficaz e importante em duplo sentido: tanto no compartilhamento com o outro (que no presente caso são as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores), quanto consigo mesmo. Assim, no dia das visitas dialoguei com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores da pesquisa sobre a escola, suas propostas pedagógicas, os espaços internos e externos, materiais, relações (criança-criança, criança-professora e professor, criança-espaços, criança-objetos, criança-natureza), sobre a temática do desemparedamento das infâncias; bem como pude conhecer e observar a dinâmica da escola no dia da visita. Anotei tudo o que considerei relevante para esta pesquisa no Diário de Campo.

Os diálogos as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores compõem uma das categorias de análise que serão explorados logo adiante.

### 3.3 DEFINIÇÃO E APROXIMAÇÃO DAS ESCOLAS VISITADAS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.  
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria  
(Paulo Freire, 2007)

A construção do Projeto da presente pesquisa teve início no segundo semestre de 2020 do calendário acadêmico da UFRGS<sup>31</sup>, na Disciplina de Pesquisa em Educação Física, da ESEFID/UFRGS. Na ocasião, decidi o tema de pesquisa deste trabalho. No entanto, como era o segundo semestre do ERE da UFRGS e ainda não tínhamos previsão do retorno presencial das aulas na Universidade, bem como tínhamos tido um agravamento da pandemia Covid-19, as observações nas escolas e as entrevistas presenciais estavam completamente desconsideradas; razão pela qual esta parte da minha pesquisa não tinha sido definida e, eu e orientadora estávamos pensando, inclusive, na hipótese de excluir esta parte do trabalho.

Entretanto, tendo em vista que o processo de vacinação no Estado do RS estava avançando de forma mais acelerada, que o número de casos de pessoas contaminadas e hospitalizadas pelo vírus estava diminuindo, bem como que o retorno às aulas presenciais das escolas de EI já tinha acontecido, consideramos nova hipótese da manutenção das visitas, observações e diálogos nas escolas de EI que seriam mapeadas. Obviamente, atendendo todos os protocolos de segurança e saúde estabelecidos pela Secretaria da Saúde no momento da visita. Importante destacar que, em razão da pandemia, optamos, também, pelo diálogo não presencial, no caso de impossibilidade de visita presencial às escolas mapeadas.

Sobre o mapeamento das escolas, este era um dos objetivos que me propus no início da construção deste trabalho: “Mapear as escolas de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre/RS que se aproximem das perspectivas educativas que desencorajam o emparedamento das infâncias e busquem aproximações nas relações criança-natureza”, objetivo esse que foi definido em conjunto com a orientadora.

Brevemente, as buscas foram realizadas, inicialmente, na plataforma Google, onde coloquei, no campo de busca, o seguinte: “escolas de Educação Infantil em Porto Alegre/RS e desemparedamento” e “escolas de Educação Infantil no RS e desemparedamento”. Encontrei um trabalho de conclusão de curso<sup>32</sup> que indicou duas escolas que estão no mapeamento. Este trabalho foi muito importante, não só

---

<sup>31</sup> Segundo semestre de 2020 pelo calendário acadêmico, mas que cronologicamente correspondia ao primeiro semestre do ano de 2021.

<sup>32</sup> NEGLIA, Renata Mota. **Criança e natureza**: uma análise de sites de escolas de Educação Infantil. Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho. UFRGS, 2019. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

para este mapeamento, mas para este TCC como um todo. Também encontrei uma publicação do site Lunetas (WEISE, 2021) com informações sobre o processo de desemparedamento das Escolas de EI da Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS, que tomei como exemplo da viabilidade do desemparedar. Continuei a busca, ampliando a pesquisa para além das pesquisas na internet. Minha orientadora informou quatro escolas, que também estão no mapeamento. Do mesmo modo, perguntei nos grupos de WhatsApp e Telegram que faço parte, com pessoas<sup>33</sup> engajadas no movimento de desemparedamento das infâncias e em defesa das infâncias, se alguém ali tinha/tem conhecimento de escolas de EI que tivessem proximidade à lógica do desemparedar, na região de Porto Alegre/RS, grande Porto Alegre/RS e regiões próximas, no estado do Rio Grande do Sul. Neste momento, recebi mensagens com nomes de escolas que completaram o quadro do mapeamento realizado que se encontra na primeira categoria de análise deste TCC. Destaco que o grupo do WhatsApp é da “Comunidade Verde Aprendente & Residência Criadora Madre Tierra – Poiesis”<sup>34</sup>. E o grupo do Telegram é do “Grupo de Estudos Poesia, Infâncias e Natureza (Gepin)”<sup>35</sup>, que foi criado pela idealizadora do grupo.

Realizado o mapeamento, encontrei quatorze escolas de EI, sendo, dez delas localizadas em Porto Alegre/RS. Além disso, descobri que a Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS começou um processo de desemparedamento das escolas do município há dez anos, investindo neste processo nas trinta e sete escolas do município. Ressalto que a explicação e contextualização deste mapeamento está descrito em uma das categorias de análise do Trabalho.

Deste modo, como o dito anteriormente, este trabalho consiste em uma pesquisa exploratória, razão pela qual não será afirmado que estas são as únicas escolas de EI de Porto Alegre/RS e região que se aproximam das perspectivas educativas que desencorajam o emparedamento das infâncias e busquem aproximações nas relações criança-natureza; mas sim, que foram as escolas

---

<sup>33</sup> A maioria das professoras e dos professores de EI, pedagogas e pedagogos, estudantes, poetas, apaixonadas e apaixonados, defensoras e defensores das/pelas infâncias.

<sup>34</sup> Descrição do perfil do Whats: “Somos o coletivo plural da Madre Tierra Comunidade Verde Aprendente e Sustentável - Estudos Livres e Pesquisas Autônomas em Educação Poética Transformadora e Poiesis Grupo de Estudos e CoCriações em Pedagogia da Potência. Aqui, biofiliamos as comunidades das Jornadas de Amor às Infâncias, o Café com Paulo Freire ZS, o Coletivo Amar Genuíno e a RAMSF. Priorizaremos agendas da Madre Tierra e convites/agendas cujos membrxs do grupo estarão diretamente trabalhando, palestrando, ministrando cursos”.

<sup>35</sup> Grupo de estudos para compartilhar saberes sobre as infâncias e a natureza de forma poética.

encontradas a partir da busca realizada neste momento que, em cronologia de tempo, corresponde aos meses de agosto e outubro de 2021.

Destaco, também, que o processo de mapeamento das escolas de EI que se aproximam do entendimento de educação através do desemparedamento das infâncias, se que se tornou uma das categorias de análise deste trabalho, e é onde está pontualmente explicado todos os procedimentos de buscas que foram realizados.

### 3.4 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Todas as pessoas grandes foram um dia crianças,  
mas poucas se lembram disso  
(Antoine de Saint-Exupéry, 2009)

Após a obtenção de informações, partirei para a fase de discussão dos resultados. Ao longo da análise buscarei construir categorias interpretativas que permitam compreender o problema e os objetivos da pesquisa.

#### 3.4.1 Validez Interpretativa

Os estudos de abordagem etnográfica, como este estudo de natureza qualitativa, acarretam tensões entre o subjetivo e o objetivo. Para buscar o equilíbrio entre ambos os pólos, sem colocar soluções neles, ou mesmo buscar uma objetividade através de medida ou quantidade, o que não seriam opções vantajosas, para uma pesquisa de natureza qualitativa, é preciso buscar uma lógica chamada de aceitável (LOURENÇO, 2009).

Molina Neto (2004) para responder essa necessidade de uma lógica aceitável, menciona a utilização de critérios internos e externos de validade de um trabalho de abordagem qualitativa. E, uma das formas dessa validação trata da triangulação das informações.

De acordo com Silva (2007, p. 90) os momentos de validação das informações podem, também, “tornar-se espaços de produção de conhecimento e de construção de aprendizagens, tanto para o/a pesquisador/a, como para as pessoas envolvidas no processo de pesquisa”.

### 3.4.2 Triangulação das Informações

A triangulação, para Silva (2007) pretende validar as análises e interpretações realizadas pela pesquisadora e/ou pelo pesquisador. A triangulação das informações permite a realização de um estudo coerente e consistente, características que dão cientificidade ao trabalho, ao mesmo tempo que também é uma forma de validar as informações obtidas no decorrer da pesquisa.

A triangulação das informações, neste estudo, foi realizada pelo confronto entre as informações obtidas no trabalho de campo através de todo material produzido - diário de campo (e das observações realizadas nas visitas às escolas mapeadas), diálogos; dos documentos analisados; e dos referenciais teóricos utilizados no estudo:

Nesse sentido, as informações podem ser analisadas e confrontadas, como por exemplo, um determinado fato que foi narrado pelo/a colaborador/a, foi visto em observação pelo/a pesquisador/a e que possui alguma referência na literatura ou nos documentos. Ou ainda, como situações que são narradas pelos/as colaboradores/as e não são observadas no trabalho de campo (SILVA, 2007, p. 91).

Destaca-se que esta triangulação corresponde a uma das categorias de análise deste trabalho que será explorada a seguir.

Apresento, no próximo capítulo as análises e as interpretações construídas a partir do trabalho de campo desta pesquisa. Nesta etapa, procurei analisar e interpretar todas as informações obtidas através do trabalho de campo e da triangulação das informações obtidas através dos procedimentos citados anteriormente, em confronto com a revisão de literatura apresentada no início deste Trabalho.

#### 4 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Poetas e distraídos,  
 São guardiões do tempo  
 Guardam o tempo entre os dedos  
 E pode ser em tampas  
 Nos bolsos furados  
 No canto dos olhos  
 Nas mãos  
 Loucos guardam o tempo  
 Entre um cigarro e outro  
 Amarelando os dedos como prova  
 Nenhuma ciência vê.  
 Balançam o corpo  
 Repetem ações  
 Só para guardar o tempo  
 Que escorre nos vãos  
 Crianças são deuses do tempo à paisana  
 É só olhar bem  
 Deuses sem ser, sem céu, sem saber.  
 Guardam o tempo nos cantos do instante  
 Enferrujando a pressa  
 E o olhar maduro  
 Que as quer compreender  
 (Ana Helena Amarante, 2021)

Este capítulo tem a proposta de refletir, ampliando e aprofundando a discussão conforme a apresentação dos objetivos na Introdução deste estudo. Para o acompanhamento atualizado das leitoras e dos leitores, julgo importante retomar o objetivo geral do Trabalho: compreender como a Educação Física escolar pode colaborar no processo de desemparedamento das infâncias na Educação Infantil e qual a sua contribuição na relação criança-natureza.

Esta etapa do Trabalho foi organizada em três subcapítulos: (I) Mapeamento Inicial das Escolas de EI 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; (II) Contato com as escolas mapeadas; (III) Primeiras reflexões sobre desemparedamento, Educação Infantil e Educação Física.

No primeiro subcapítulo vou contar como foi o processo da realização do mapeamento das escolas de EI que se aproximam do entendimento de educação na perspectiva do desemparedamento das infâncias, bem como porquê decidi inserir no mapeamento todas as escolas que ali estão. Dedico o segundo capítulo para contar como foi o contato com as escolas mapeadas, bem como para descrever as escolas visitadas, o que fazem, como trabalham e porque elas se percebem e se consideram escolas que têm perspectivas de desemparedamento. No terceiro capítulo,

apresento minhas primeiras reflexões sobre o desemparedamento, EI e EFI, bem como suas relações.

#### 4.1 MAPEAMENTO INICIAL DAS ESCOLAS 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

Não se esqueça: somos uma teia que nos une ao infinito. Somos seres em rede de relações que trocam forças boas ou ruins. Você não é o que pensa ser. É o que é, numa rede que o embala para um lado e para o outro. Inspire alguém...ou deixe que alguém o inspire  
(Daniel Munduruku, 2019)

Seguindo os ensinamentos de Munduruku (2019), deixei-me ser inspirada pela expectativa do encontro com espaços e pessoas que considero ser inspiradoras, razão pela qual, ao começar a construção do presente TCC me propus a “Mapear as escolas de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre/RS que se aproximem das perspectivas educativas que desencorajam o emparedamento das infâncias e busquem aproximações nas relações criança-natureza”.

Assim, conforme brevemente relatado no subcapítulo 3.2, inicialmente fiz uma busca na plataforma Google, colocando no campo de pesquisa o seguinte: “escolas de Educação Infantil em Porto Alegre/RS e desemparedamento” e “escolas de Educação Infantil no RS e desemparedamento”. A pesquisa não foi muito positiva no que tange às questões quantitativas. Mas, qualitativamente, encontrei um trabalho de conclusão de curso (NEGLIA, 2019) que foi muito importante, não só para este mapeamento, mas para este trabalho como um todo. Também encontrei uma publicação do Lunetas (WEISE, 2021) com informações sobre o processo de desemparedamento das Escolas de EI da Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS, que serve como exemplo da viabilidade do desemparedar.

Nesta pesquisa inicial, no trabalho de Neglia (2019), encontrei duas escolas: “Caminho do Meio”, localizada na cidade de Viamão/RS e “Amigos do Verde”, localizada no bairro Higienópolis de Porto Alegre/RS. E, na publicação de Weise (2021), descobri<sup>36</sup> que “em Novo Hamburgo (RS), a rede municipal de ensino está

---

<sup>36</sup> Descobri, também, que “as escolas de Novo Hamburgo são retratadas no filme “O Começo da Vida 2: Lá Fora”, que aborda a conexão entre crianças e natureza, e convida a imaginar como é o “lá fora”

“desempareando” a infância: as crianças passam mais tempo em contato com a natureza. A reestruturação, feita há mais de 10 anos, traz segurança para as aulas presenciais durante a pandemia”, e que este Projeto “começou em 2009, quando uma equipe interdisciplinar para assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação realizou um plano de reestruturação para ampliar os espaços abertos de ensino infantil”, que hoje conta com 37 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da rede.

Fiz outras tentativas para localizar mais escolas com este entendimento de educação, mas não encontrei nenhuma escola além das convencionais.

Conforme dito na Introdução deste trabalho, eu já havia feito cursos de formação para educadoras e educadores organizados pela “Cidade Escola Ayni”, que é uma escola de contraturno localizada no município de Guaporé/RS. Ainda que a ideia inicial fosse o mapeamento escolas localizadas apenas na cidade de Porto Alegre/RS, considerando a dificuldade encontrada para localizar escolas de EI que desencorajam o emparedamento das infâncias, trazendo o contato com a natureza como indispensável para as infâncias, decidi expandir a pesquisa para Grande Porto Alegre/RS e cidades próximas, no estado do Rio Grande do Sul. Até porque nem a Escola Caminho do Meio, nem as 37 escolas Municipais de Novo Hamburgo/RS se encontram em Porto Alegre/RS.

Em reuniões de orientação e em discussões sobre a dificuldade de encontrar as escolas via pesquisa na plataforma Google, a orientadora lembrou da antiga “Escola Timbaúva”, localizada na Zona Rural de Porto Alegre, que, atualmente transformou-se no “Pomar de Infâncias Oka Manaká”. Tive a oportunidade de visitar e conhecer presencialmente esta escola para o trabalho de campo dessa pesquisa e dialoguei com a idealizadora, Serralha<sup>37</sup>, e o idealizador, Agave, no dia 06/08/2021, bem como observar uma parte da rotina das crianças na escola. A partir disso,

---

que queremos construir para transformar o futuro”. Link do Filme: <https://lunetas.com.br/o-comeco-da-vida-2-la-fora/>.

<sup>37</sup> Todos nomes que aparecerão nesse TCC são fictícios, para referir todas e todos as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores desta pesquisa. Destacando que esses nomes são inspirados nas flores utilizadas na fabricação de florais. Isso porque acredito que, assim como a terapia dos florais, que trata de um sistema de cura baseado nos princípios da simplicidade, da busca pela real causa das enfermidades e do Amor como sendo a Unidade criadora de todas as coisas, através de remédios que contêm apenas a concentração energética das flores, que atuará diretamente nos corpos sutis das pessoas, onde estão as raízes da maioria das doenças (PORTAL NAMU, 2020); as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradoras e colaboradores desta pesquisa também carregam consigo amor e muita força: amor pelas infâncias e forças energéticas da natureza para seguir na concretização do desemparedamento das infâncias.



voltamos nosso olhar para outras três escolas: “Escola de Educação Infantil Amor de Amora”, “Escola Animal Friends” e “Escola Quintal dos Sabiás”, as quais encontrei os respectivos sites e redes sociais (Facebook e Instagram) e, em uma rápida leitura dos seus projetos, entendi que ambas também têm rotinas guiadas pela lógica de Tiriba (2006). No entanto, na pesquisa feita no google encontrei que a "Escola Waldorf Quintal dos Sabiás" encontra-se temporariamente fechada, mas não tinha explicação do(s) motivo(s).

Decidi continuar a busca de uma forma mais informal e, conforme o relatado no subcapítulo 3.2, perguntei nos grupos de WhatsApp e Telegram que faço parte, com pessoas engajadas no movimento de desemparedamento das infâncias e em defesa das infâncias, se alguém ali tinha/tem conhecimento de escolas de EI que tivessem proximidade à lógica do desemparedar, na região de Porto Alegre/RS, grande Porto Alegre/RS e regiões próximas, no estado do Rio Grande do Sul. Lembrando que o grupo do WhatsApp é da “Comunidade Verde Aprendizante & Residência Criadora Madre Tierra – Poiesis”. E o grupo do Telegram é do “Grupo de Estudos Poesia, Infâncias e Natureza (Gepin)”, que foi criado pela idealizadora do grupo. A mensagem que enviei nos dois grupos foi a seguinte:

Karoline Hachler Ricardo: Olá gentem. Tudo bem? Se alguém aqui do grupo, que é de Porto Alegre e região, ou de qualquer lugar também hehehe, souber de ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL que se aproximem da lógica do DESEMPAREDAR, puder me ajudar, eu super agradeço. Essas são as Escolas que eu já consegui encontrar. Se puderem me ajudar, é para meu TCC:

- Pomar de Infância Oka Manaká
- Escola de Educação Infantil Amor de Amora
- Quintal do Sabia
- Caminho do Meio
- Amigos do Verde
- Cidade Escola Ayni (Diário de Campo, outubro/2021).

Obtive uma resposta muito positiva, da Orientadora Científica da Comunidade Madre Tierra Poiesis<sup>38</sup>, Ipoema: “Eu vejo a Okamanaka e a Cotidiana! Tem a Criança Vida e a própria Aldeia!”, me informando outras três escolas que ainda não tinha encontrado: “Cotidiana Escola de Educação Infantil”, “Escola Criança Vida” e “Escola Comunitária de Educação Básica Aldeia Lumiar da Fraternidade”, todas em Porto Alegre/RS.

---

<sup>38</sup> Residência Criadora com estudos e práticas em Pedagogia da Potência Humana, Alfabetizações de Mundos, Pedagogia Poiética e Educação Bioantropoética. Organização para preservação ambiental localizada na Rua Nove Irmãos 131, Bairro Lami, Porto Alegre/RS.

Tendo em vista que comecei a receber mensagens muito interessantes, pedi autorização para compartilhar as informações no meu trabalho, e a Ipoema enviou um “sim” muito encorajador:

Ipoema: Mas claro!!!! Imaginas! Aqui é o lugar que todes trazemos nossos "pãezinhos" pra repartirmos com todes! Sempre estará aberto para os trabalhos de cada pessoa diretamente e para outros trabalhos que não são nossos mas que tenham a ver MUITO com a proposta da Madre Tierra enquanto comunidade. Também cuidamos postagens político-partidárias de defesas de "partidos específicos". Mas aqui somos de esquerda. Esquerda. Não tem lugar nem apoio bolsonarista neste território. Então, é claro que as propostas vêm sempre na direção da democracia, liberdades, arte e culturas para todes, direitos humanos radicalizados, lutas, marchas, pesquisas, estudos, criações que defendam a vida na sua inteireza. Ficas à vontade, nessa linhagem (Diário de Campo, outubro/2021).

Recebi outras mensagens de apoio ao meu trabalho, como a da Pitanga, dizendo que “a Criança Vida está de portas abertas a quem desejar conhecê-la” e a da Girassol, explicando que o Quintal do Sabiá se fundiu com a “Casa Ametista” e que se eu for considerar as escolas Waldorf como proposta de desemparedamento a Casa Ametista e a Querência poderiam ser incluídas no meu mapeamento. Adianto que não vou incluir neste mapeamento a Escola Waldorf Querência porque é uma escola de EF e este TCC é sobre a EI; mas vou incluir a Casa Ametista porque, de alguma forma, prioriza a relação criança-natureza, e como trata de um mapeamento inicial, acredito ser importante trazer as escolas mencionadas pelas pessoas desses grupos. A Girassol também comentou sobre a “EMEI Jardim de Praça Pica Pau Amarelo”, em Porto Alegre/RS.

A Girassol também informou que tem uma iniciativa em Taquara/RS da educadora Calêndula que é o “Sítio Refúgio das Figueiras”, que trata de uma proposta de desemparedamento, conexão com a educação para as brasilidades e resgate dos saberes dos povos ancestrais. A Girassol também enviou a seguinte mensagem: “E de certa forma várias professoras e professores que estão aqui no grupo estão fazendo seus movimentos individuais, coletivos e institucionais para isso! Admiração imensa por este coletivo aqui!”. E realmente, trata de uma grande rede colaborativa de apoio em defesa da relação criança-natureza, tanto é assim que a Ipoema enviou uma mensagem<sup>39</sup> expressando que acredita que as pessoas

---

<sup>39</sup> Mensagem completa da Ipoema: Sim! Penso que todas as pessoas que estão na Comunidade Madre Tierra constituem processos de desemparedamentos das infâncias, na prática, nos cotidianos, na vida, em distintas experiências culturais-políticas-pedagógicas. Senão, nem se justificaria a

que estão na Comunidade Madre Tierra constituem processos de desemparedamentos das infâncias em distintas experiências culturais-políticas-pedagógicas (Diário de Campo, outubro 2021).

Pesquisei e acessei os sites e redes sociais (Facebook e Instagram) (APÊNDICE C) de todas as escolas mapeadas apenas para identificar, inicialmente, a existência ou não de uma proximidade com a perspectiva de desemparedamento proposta por Tiriba (2006); no sentido de verificar se as escolas carregam consigo, de alguma forma, a perspectiva do desemparedar as infâncias em contato com a natureza. Nem todos os sites e redes sociais (Facebook e Instagram) das escolas mapeadas apresentam informações suficientes para uma análise inicial, a exemplo do site da EMEI Jardim de Praça Pica-Pau Amarelo<sup>40</sup>, que informa ser o primeiro Jardim de Praça de Porto Alegre/RS e, ao contar sobre a história do nome da escola, sugere brincadeiras na natureza, entre as árvores e pássaros. Outra escola que não apresenta muitas informações no seu site é a Escola Quintal dos Sabiás, que descobri que foi fundada com a Casa Ametista. Ambas são escolas de Pedagogia Waldorf<sup>41</sup>. Destaco que inclui estas escolas no mapeamento porque, como se trata de um mapeamento inicial, acredito ser importante colocar as escolas que foram informadas pelas pessoas dos grupos de WhatsApp e Telegram mencionados, pois são pessoas que são estudiosas e estudiosos da educação aproximada ao desemparedamento.

Ainda que, na teoria, a Pedagogia Waldorf parta da visão antropofísica, que vê o homem como um conjunto harmônico que abrange três dimensões: físico,

---

presença aqui, pois radicalizamos esse direito de infância. A Madre é uma proposta pedagógica viva de cultivo das Infâncias livres e conectadas com a natureza de modo profundo. Também não deseja mais perder tempo com quem se opõe aos direitos das crianças ou os defende de modo parcial. Existimos por isso e essa é a razão do nosso viver enquanto Comunidade Aprendiz. Quem está aqui nesse coletivo tem projetos potentes, livres, autônomos, criadores, revolucionários, corajosos. Todos podem colaborar em pesquisas e estudos, podem ser referências, podem ser mais reconhecidos desse lugar. Não há processos, nem projetos, nem pessoas melhores que outras nesse território. Há processos diferentes, e todos luzem e iluminam um novo tempo. É importante nos olharmos aqui na Comunidade, desde as nossas potências e histórias. Fiquei pensando que poderíamos abrir uma apresentação diária, três por dia, em modo de flores (estamos na primavera). Flor da manhã, Flor da tarde, Flor da noite...- daria tempo de lermos...Poderíamos ir pela ordem alfabética que aparece no grupo. Cada pessoa se apresenta, colocando uma minibiografia - formação, pesquisas, projetos e uma foto. O que pensam disso? [Assim, olharíamos a todos, saberíamos mais do que cada pessoa faz. A maioria já se conhece e convive, mas muitas ainda não...]. Mas precisaria de uma a duas pessoas pra ajudar... (Diário de Campo, outubro 2021).

<sup>40</sup> Site da escola: <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/picapauamarelo/>.

<sup>41</sup> A Pedagogia Waldorf é uma abordagem pedagógica baseada na filosofia da educação do filósofo austríaco Rudolf Steiner, fundador da antroposofia. A pedagogia procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos (MARINIS, 2015).

anímico e espiritual (MARINIS, 2015), o que parece ser interessante para o desemparedamento; entendo o desemparedamento como uma forma de compreender a educação para além do encontro criança-professora e/ou criança-professor na sala de aula e, da conexão criança-natureza e os seus elementos (de forma que essa conexão potencializa essa própria conexão e, conseqüentemente as suas aprendizagens); mas que considera como são organizados os espaços, como se dá a escolha dos materiais, como são as rotinas das crianças (flexíveis ou não), como são as práticas pedagógicas e como são as decisões sobre todos esses elementos (dialogadas ou não). A Pedagogia Waldorf fundamenta suas práticas educativas no desenvolvimento das crianças de forma integral, ou seja, associando habilidades corporais, cognitivas e emocionais; fala sobre a conexão criança-natureza e o contato entre ambas (MARINIS, 2015), mas é bastante rígida com relação a formatação dos espaços, das rotinas, dos tipos de materiais disponibilizados. Desse modo, a Escola Casa Ametista está inserida neste mapeamento porque, além de ter sido mencionada no grupo de WhatsApp, também pelo fato de, no seu site<sup>42</sup>, ainda que de forma breve, trazer a ideia de liberdade e possibilidade da conexão criança-natureza<sup>43</sup>.

Assim, o mapeamento inicial das escolas de EI 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, ficou da seguinte forma:

<b>Porto Alegre (POA)/RS</b>	
<b>1. Pomar de Infância Oka Manaká</b> – bairro Lageado, Zona Sul de POA/RS	Privada
<b>2. Cotidiana Escola de Educação Infantil</b> – bairro Rio Branco, Zona Central de POA/RS	Privada
<b>3. Escola Criança Vida</b> – bairro Petrópolis, Zona Norte de POA/RS	Privada
<b>4. Escola de Educação Infantil Aldeia da Fraternidade</b> – bairro Tristeza, Zona Sul de POA/RS	Pública
<b>5. Escola Amigos do Verde</b> – bairro São João, Zona Norte de POA/RS	Privada
<b>6. Escola de Educação Infantil Amor de Amora</b> - bairro Tristeza, Zona Sul de POA/RS	Privada
<b>7. Escola Animal Friend</b> – bairro Moinhos de Vento, Zona Leste de POA/RS	Privada
<b>8. Escola Municipal de Educação Infantil</b> – Jardim de Praça Pica-Pau Amarelo – bairro Centro Histórico, Zona Central de POA/RS	Pública

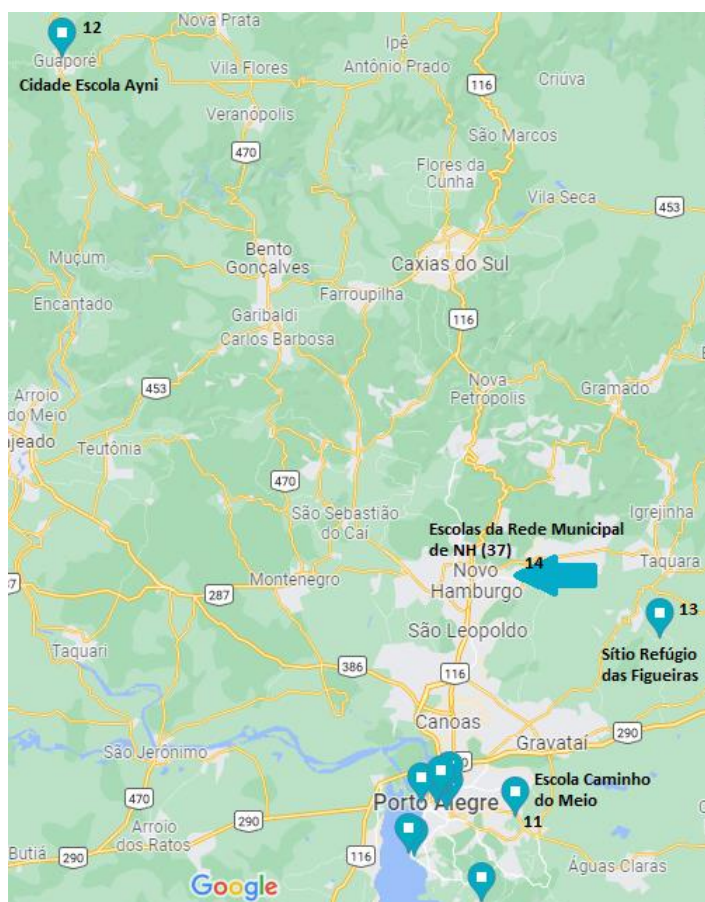
<sup>42</sup> Site da escola: <http://www.casaametista.com.br/>.

<sup>43</sup> Temos aqui, espaço para que as crianças possam movimentar-se com liberdade e descobrir seu corpo... Correr, pular, balançar, rolar, deitar, subir, se esconder... Por meio do contato com a terra, plantas, areia, árvores, pedras, troncos, sementes, subidas e descidas, flores, ervas medicinais e uma composteira (Site da escola Casa Ametista).

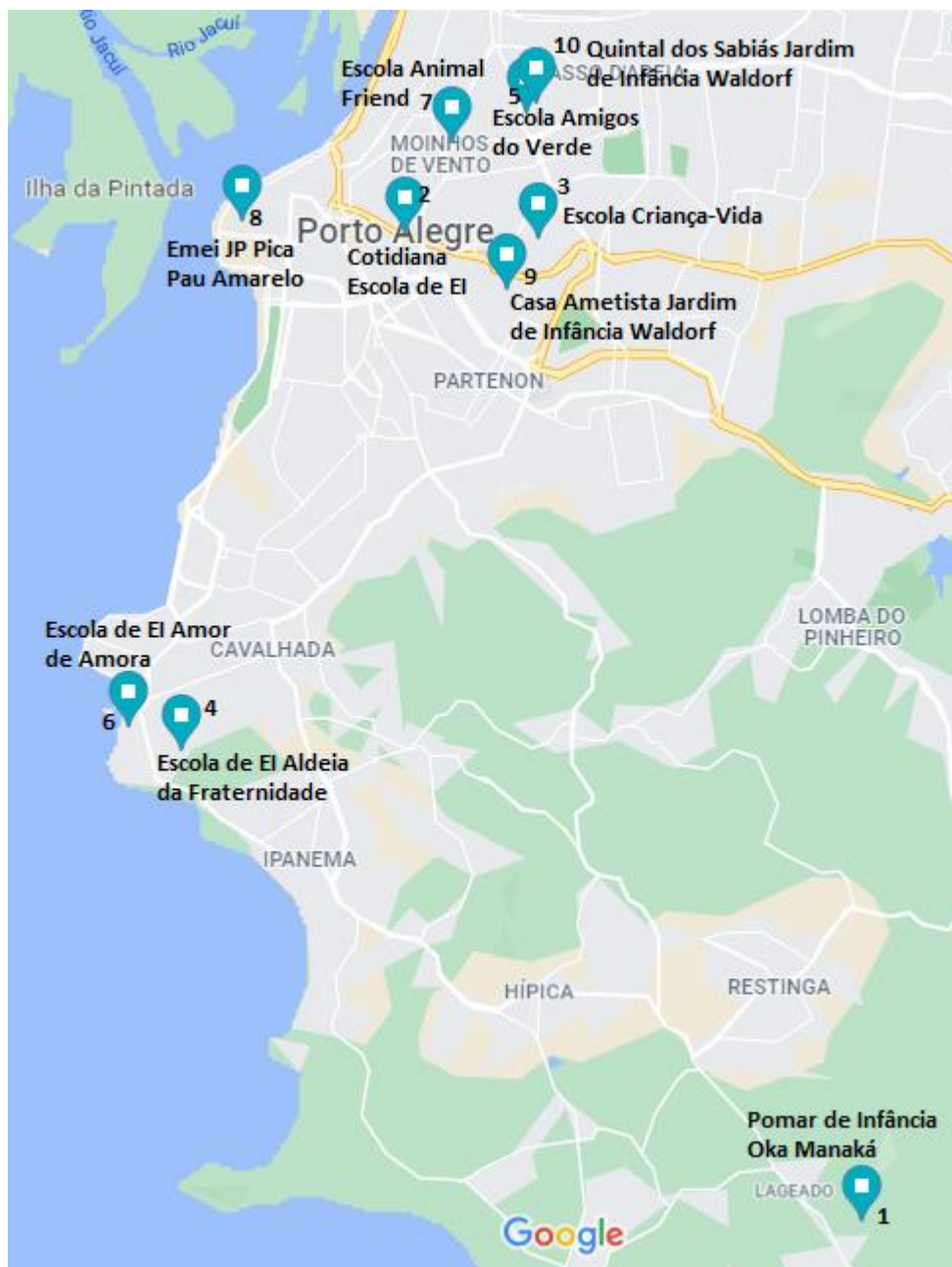
<b>9. Casa Ametista Jardim de Infância Waldorf</b> – bairro Petrópolis, Zona Norte de POA/RS	Privada
<b>10. Quintal dos Sabiás Jardim de Infância Waldorf</b> – bairro São João, Zona Norte de POA/RS	Privada
<b>Grande Porto Alegre/RS e região</b>	
<b>11. Escola Caminho do Meio</b> – cidade de Viamão/RS	Privada
<b>12. Cidade Escola Ayni</b> – cidade de Guaporé/RS	Privada
<b>13. Sítio Refúgio das Figueiras</b> – cidade de Taquara/RS	Privada
<b>14. Escolas Municipais de Novo Hamburgo/RS</b> – cidade de Novo Hamburgo/RS	Pública

Para uma visualização espacial das escolas identificadas, seguem as localizações no mapa do Google Maps, respectivamente de “Porto Alegre/RS, Grande Porto Alegre/RS e região” e “Porto Alegre/RS:

**Localização no Mapa: Porto Alegre/RS, Grande Porto Alegre/RS e cidades próximas, no estado do Rio Grande do Sul/RS**



### Localização no Mapa: Porto Alegre/RS



Destaco, mais uma vez, que é um mapeamento inicial realizado a partir das pesquisas na plataforma Google, das reuniões de orientação e das indicações nos grupos de WhatsApp e Telegram acima mencionadas.

Para aprofundar mais a pesquisa, entrei em contato com as organizadoras e os organizadores das escolas, professoras e professores e/ou responsáveis; contatos esses que serão aprofundados no subcapítulo que segue.

## 4.2 DESCRIÇÃO DO CONTATO COM AS ESCOLAS DO MAPEAMENTO

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.  
 Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.  
 No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de  
 sol, de céu e de lua mais do que na escola.  
 No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo  
 mais do que os padres lhe ensinavam no internato.  
 Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.  
 Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul.  
 E descobriu que uma casa vazia de cigarra  
 esquecida no tronco da árvore só presta para poesia.  
 No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que  
 as árvores são vaidosas.  
 Que justamente aquela árvore que meu irmão se  
 transformara, envaidecia-se quando era nomeado para  
 o entardecer dos pássaros.  
 E tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos  
 brejos. Meu irmão agradeceu a Deus aquela  
 permanência em árvore por que fez amizade com muitas  
 Borboletas  
 (Manoel de Barros, 2000)

Ao invés de ser árvore, decidi ser o passarinho. Mas não porque não gosto e/ou não gostaria de ser árvore, mas porque neste momento precisava das asas do passarinho, para voar até as escolas, dialogar, observar, escutar, sentir, perceber as (e sobre as) dinâmicas de cada escola e, a cada diálogo, retornar a árvore para refletir sobre o vivenciado, sobre o compartilhado. Enquanto eu era o passarinho, meu diário era a árvore. Sendo passarinho, aprendi muito compartilhando os achados com a árvore. A cada retorno à árvore aprendia compartilhando o novo e relendo o já compartilhado.

Foram muitas as aprendizagens durante este tempo em que estive em contato com as escolas e, este subcapítulo, está dedicado ao compartilhamento de todas essas aprendizagens (todas as que forem possíveis serem descritas aqui), desde os primeiros contatos com as escolas do mapeamento, suas respectivas respostas ou ausência delas, bem como a visita à escola, quando esta foi possível.

Conforme o mencionado no item 3.2.2, o contato com as escolas mapeadas deu-se em razão da curiosidade epistemológica que se atravessou na trajetória desta pesquisa. Desse modo, contatei às escolas via e-mail, WhatsApp e, até mesmo, pelo chat do Facebook, recebendo o retorno apenas de algumas delas. Importante ressaltar que não enviei esta mensagem para as trinta e sete (37) escolas da rede municipal de Novo Hamburgo, porque acredito seja uma questão

para ser aprofundada em uma próxima pesquisa. A mensagem enviada foi a seguinte:

**MENSAGEM ENVIADA PARA AS ESCOLAS**

Olá! Tudo bem?

Eu sou a Karoline Hachler Ricardo, estudante de licenciatura em Educação Física pela UFRGS. Estou na etapa final do curso e o meu trabalho de conclusão está sendo um estudo sobre “DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL”, tendo como base os estudos de Léa Tiriba. Minha orientadora é a professora Lisandra Oliveira e Silva.

Estou enviando esta mensagem porque fiz um mapeamento inicial de Escolas de Educação Infantil que se aproximam da perspectiva e entendimento de educação e desempareamento das infâncias de Tiriba, com a ajuda de algumas pessoas da Comunidade Madre Tierra, e fiquei encantada com a ESCOLA (COLOCAR O NOME DA ESCOLA).

Eu gostaria muito de conhecer a escola. Não sei como está com relação à pandemia. Se não for possível o contato presencial, gostaria muito de conversar por ligação ou em alguma chamada por vídeo para conhecer a proposta e a dinâmica da escola.

Desde já, muito obrigada.

Aguardo resposta.

Atenciosamente,  
Karoline Hachler Ricardo.

Essa mensagem foi enviada por diferentes vias para cada escola, de acordo com os contatos que foram encontrados durante o processo de mapeamento destas, conforme tabela a seguir. Ressaltando que estabeleci o dia 27/10/2021 como prazo limite para a consideração das respostas, porque situei o dia 29/10/2021 como último dia disponível para a realização das visitas, para que fosse possível contar e descrever todas elas neste TCC.

<b>Escola</b>	<b>Via da Mensagem</b>	<b>Retorno: SIM / NÃO</b>
<b>1. Pomar de Infância Oka Manaká</b>	WhatsApp	SIM
<b>2. Cotidiana Escola de Educação Infantil</b>	E-mail	NÃO
<b>3. Escola Criança Vida</b>	WhatsApp	SIM
<b>4. Escola de Educação Infantil Aldeia da Fraternidade</b>	Facebook e WhatsApp	SIM
<b>5. Escola Amigos do Verde</b>	WhatsApp e E-mail	SIM
<b>6. Escola de Educação Infantil Amor de Amora</b>	WhatsApp	SIM
<b>7. Escola Animal Friend</b>	WhatsApp	NÃO



<b>8. Escola Municipal de Educação Infantil – Jardim de Praça Pica-Pau Amarelo</b>	E-mail	SIM
<b>9. Casa Ametista Jardim de Infância Waldorf</b>	E-mail e WhatsApp	SIM
<b>10. Quintal dos Sabiá Jardim de Infância Waldorf</b>	WhatsApp	SIM
<b>11. Escola Caminho do Meio</b>	WhatsApp e E-mail	SIM
<b>12. Cidade Escola Ayni</b>	VISITA VIRTUAL	SIM
<b>13. Sítio Refúgio das Figueiras</b>	WhatsApp	SIM
<b>14. Escolas Municipais de Novo Hamburgo/RS</b>	NÃO FOI ENVIADA	-----

As escolas **Cotidiana Escola de Educação Infantil** e **Escola Animal Friend** não responderam a mensagem enviada.

O contato com o **Pomar de Infância Oka Manaká**, espaço localizado na Zona Sul de Porto Alegre/RS, foi realizado via WhatsApp. Recebi uma resposta carinhosa e amorosa, por áudio, da Serralha, onde ela disse que ficou muito feliz com a pesquisa; inclusive porque a Oka Manká, nas suas palavras, trata de “um empreendimento de dois professores de EFI” e, por essa razão, tinha certeza que teríamos bastante troca de saberes. Sugeri o agendamento da visita para o turno da tarde, próximo das três horas e trinta minutos, para que a observação das crianças pudesse ser realizada e, após as cinco horas e trinta, teríamos tempo para um diálogo mais profundo sobre o Pomar de Infância Oka Manká. A visita foi agendada para o dia 06/08/2021, às quatro horas da tarde.

No dia da visita, cheguei em um espaço muito acolhedor em meio à natureza, cuja descrição completa do espaço está no Apêndice D. A entrada da Oka Manaká é o espaço de estacionamento de carros e é onde a van estaciona para buscar e deixar as crianças na escola: é um espaço redondo com árvores ao redor e chão de terra. Para ter acesso ao espaço é preciso entrar em um lugar onde tem uma placa escrita “Portal da Criança” e fazer um caminho que é uma trilha nada regular, porque é de terra, pedra e árvores. Neste caminho tem uma ponte para atravessar um desnível maior no chão e ao lado uma tirolesa. No final da trilha, à esquerda, tem uma fogueira com banquinhos de madeira em círculo ao redor da fogueira; à frente tem uma casinha de tijolo que são dois banheiros; mais à frente, depois dos banheiros, tem uma casa de madeira circular, que tem tambores, berimbau, cestos, cadeiras, bancos, pandeiros, tecidos pendurados e muitas coisas de madeira e materiais da natureza, com janelas grandes; em baixo e atrás dessa casa circular

tem um espaço mais regular e uma goleira pequena; no final do terreno, passando a goleira, tem um portãozinho que vai para uma outra trilha. Do lado direito do final da primeira trilha tem um deck de madeira; atrás do deck tem mais uma casa, que tem uma cozinha e um espaço que parece de leitura. Em cima do deck tem um pátio grande com duas pirâmides de bamboo ligadas uma à outra por um bamboo; um minhocário e um forno de barro; uma gangorra e uma prancha de equilíbrio de madeira; um espaço que é limitado por madeiras grandes, com areia fofa dentro, pás, duas caixas de madeira e em cima tem panelas; uma pia dupla no chão e ao lado uma roda de bicicleta em cima de pedras que fazem um círculo, e dentro tem madeiras como se fosse uma fogueira; uma casinha de madeira pequena e ao lado uma árvore com galhos finos que estão pendurados balanços de pneu pendurados por cordas. Também tem uma Agrofloresta e ao lado tem outra casa, que é onde a Serralha e o Agave vivem com suas duas filhas.

Além de observar atentamente o espaço, percebi as educadoras e os educadores que ali estavam compartilhando o espaço com as (e junto às) crianças. Um deles era o Agave, que estava tirando do deck as pipocas e outros lanches que as crianças tinham acabado de fazer. A outra era a Alecrim. Nesse dia, as crianças tinham participado de uma oficina de culinária, que elas mesmas tinham proposto em conjunto com o Agave. Ele contou, depois, no momento em que estávamos conversando sem a presença das crianças, que a proposta para o dia não tinha sido essa, mas que surgiu a ideia porque uma criança estava curiosa para saber como se fazia pão. Então, como todas as outras crianças também passaram a ficar curiosas, o Agave reuniu os ingredientes que tinha e passaram a tarde fazendo o pão.

Eu cheguei exatamente neste momento, em que o Agave estava limpando o deck e as crianças estavam espalhadas na Oka. A Serralha estava fazendo um tour comigo pela Oka e comentou que quase todas as crianças estavam envolvidas em uma brincadeira que consistia, basicamente, em encontrar algo perdido na Oka, que elas definiram e, para tanto, elas tinham um telefone de papel, que desenharam e cortaram, para se comunicarem. Estavam espalhadas, mas na mesma brincadeira: duas crianças estavam procurando em cima das árvores, outras duas estavam cavando um buraco na areia para ver se encontravam algo, outras estavam correndo pelas trilhas. E tinham outras que não estavam totalmente envolvidas na brincadeira, porque estavam fazendo suas próprias interações; mas as que estavam envolvidas perguntavam para essas se tinham visto algo. Algumas crianças vieram

falar comigo, apenas para saber quem eu era, mas estavam realmente dentro da brincadeira, que era muito real, e, por isso, nem sei se posso chamar de brincadeira.

Acompanhei o momento final, antes da van chegar para buscar as crianças. Todas pegaram suas mochilas e foram para a fogueira. Em pé, todas e todos ali presentes - crianças, Agave, Serralha, Alecrim e eu -, damos as mãos e cantamos uma canção que envolvia as crianças, árvores, animais, a natureza. Fizemos a trilha até chegar no estacionamento e logo em seguida a van chegou. Mas, antes da van chegar, aconteceu um conflito entre duas crianças, que se desentenderam em uma brincadeira porque uma caiu no chão e se machucou levemente, ficando chateada com a colega. A Serralha dialogou com as duas, tentando entender e acolher "ambas as verdades". Após os diálogos, foi uma decisão das duas crianças pedirem desculpas uma para a outra, porque tinham entendido o sentimento uma da outra.

Conversando com o Agave e a Serralha, ambos contaram que estão tentando desconstruir, na Oka Manaká, o conceito de escola mais estereotipado e que, em razão disso, nomeiam o espaço como "espaço de desenvolvimento da natureza humana". Comentaram que trata de um espaço não formal de aprendizagem: não é uma escola regularizada/formal, porque estão registrados como recreação, apesar de funcionarem rotineiramente de segunda à sexta-feira, das nove horas da manhã às cinco horas e trinta minutos da tarde. Comentaram, também, que estão lendo bastante sobre o desemparedamento das infâncias e que, inclusive, a filha de seis anos estava no espaço anterior, que era a Timbaúva, e que agora estão colhendo os frutos dessa vivência e experiência da filha. E, neste momento, estão muito felizes em poder acompanhar, na Oka Manaká, a filha de dois anos, que já está imersa na natureza, o que eles acreditam ser fundamental para o melhor desenvolvimento das crianças na idade da EI.

Sobre a rotina das crianças, falaram que elas chagam de van (a maioria), ou em alguns casos que os pais levam e buscam. Chegam às nove horas da manhã, fazem a trilha para chegar no espaço e iniciam suas atividades na fogueira, em círculo. As atividades diárias são diversas. Por vezes, fazem atividades mais direcionadas e programadas, como roda de capoeira, oficina de arte, e outras; e, outras vezes, as crianças estão livres para explorar seus corpos e interagir com o ambiente. Quem fica responsável pelas dinâmicas e atividades pedagógicas diárias é o Agave e a Alecrim.

A Serralha mostrou uma mandala que o Agave construiu, que é um guia que estrutura os ciclos das práticas pedagógicas na Oka Manaká. Neste momento, perguntei se eles fazem algum planejamento mais estruturado, como um plano de ensino anual, semestral e de aulas. E eles falaram que a proposta da Oka não é limitar as práticas às estruturas de planejamentos, porque eles trabalham inspiradas e inspirados na filosofia de Rudolf Steiner<sup>44</sup>, dos doze sentidos<sup>45</sup>. E, também, no entendimento de infância de Walter Kohan, entendendo-a, em primeira instância, como potencialidade. E que tudo isso faz parte da mandala, de um calendário biodinâmico de forças e atitudes anímicas. Falaram que acreditam nos processos de aprendizagens das crianças conectadas à natureza e da natureza conectada às crianças, onde o corpo tem espaço e liberdade para sentir e desejar, e conseqüentemente, explorar esses sentimentos e desejos.

O contato com a **Escola Criança Vida**, localizada na zona norte de Porto Alegre/RS também se deu por WhatsApp e a Pitanga foi muito acolhedora, enviando a seguinte mensagem: “Claro Karol, será realmente um prazer, pode contar com a Criança Vida”. Na sequência, sugeri o agendamento da visita no turno da tarde, porque têm mais crianças na escola e também porque ela poderia me receber. Então, agendamos a visita para o dia 19/08/2021 às quatro horas da tarde.

No dia da visita, quem me recebeu, inicialmente, foi a coordenadora pedagógica da escola, Mulungu. A entrada da escola já remete à natureza, ainda que aparentemente uma escola tradicional com grades. Mas, essas grades, são cobertas pelas plantas que tomaram conta do espaço, destacando apenas o letreiro da escola que está descrito o seguinte: “Criança Vida – viver para brincar, brincar para viver”.

Entrando na escola fiz o tour com a Mulungu que foi me explicando e mostrando cada espaço da escola. O espaço parece ser uma casa grande, nesta

---

<sup>44</sup> Mais do que uma concepção de ensino, o filósofo, educador e artista Rudolf Steiner (1861-1925) criou uma linha de pensamento que enxerga o homem além do material. É a Antroposofia, que prega o conhecimento do ser humano aliando fé e ciência.

<sup>45</sup> Na antroposofia, os sentidos são janelas de comunicação entre o mundo externo e o mundo interno dos indivíduos, modulando a qualidade das atividades do Pensar, Sentir e Querer. Para Steiner, são 12 as modalidades atribuídas aos sentidos. São quatro sentidos básicos ou corpóreos (relação corporal): sentido do tato, sentido vital (ou visceral), sentido do movimento (ou propriocepção) e sentido do equilíbrio. Quatro sentidos intermediários (relação com sentimentos ou sensações): sentido do olfato, sentido do paladar, sentido da visão e sentido calórico. Quatro sentidos superiores ou do conhecimento (relação com a essência): sentido da audição, sentido da palavra (ou som), sentido do pensamento (conceitos), sentido do EU - perceber o EU do outro. Desse modo, aprender com todos os sentidos significa uma diferenciação em 12 variações de relação com o mundo, formando uma base para a saúde física e anímica (COSTA, 2017).

casa tem as salas de aula de cada turma. São sete turmas à tarde e três turmas no turno da manhã, sendo que tem uma professora ou um professor referência para cada turma. A Mulungu, quando estava mostrando as salas disse o seguinte: “as salas de aula são habitadas pelas crianças, vivenciadas por elas dia a dia, e, por isso, são cheias de vida e nunca estão da mesma forma”. Também comentou que tudo que têm ali está disponível para as crianças aprenderem, e elas só vão precisar utilizar, se assim desejarem. O espaço da casa tem dois andares, e para ter acesso ao segundo é preciso subir escadas. O segundo andar é composto pelas salas das crianças maiores, enquanto o primeiro, das crianças menores, do refeitório e da cozinha.

O espaço externo é grande e é composto pelo pátio da frente, onde tem uma ponte para passar em um lago (pequeno) com peixes. No corredor, entre a casa e o início do deck (que também é uma área externa que as crianças brincam e tem duas pirâmides de bambu), está a recepção da escola. Para acessar à recepção é preciso passar pela parte que é chamada de aquário, onde tem um aquário com peixes de verdade e todo o espaço é pintado como se fosse um grande aquário. Passando o aquário, está a recepção que é pintada como se fosse uma grande floresta. E para ter acesso ao deck, tem uma porta de vidro que está sempre aberta. No deck tem brinquedos de plástico, como o escorregador que as crianças adoram. Inclusive, sobre os brinquedos de plástico, quando falei com a Pitanga, ela comentou que deseja que a escola não tenha brinquedos de plástico, mas como “quer fazer as coisas com verdade e com sentido, não para aparecer e estar na moda”, ela acredita que se é algo que as crianças estão brincando e interagindo com potência, não tem porque ela retirar deles esse brinquedo. O deck é coberto pela plantação de maracujá que as crianças plantaram. Ao redor também tem plantação de chás e outras plantas que as crianças plantaram, como milho, pitanga e hortelã. A Mulungu comentou que todas essas plantações não estavam no projeto da escola, mas que “não precisa estar no projeto para ter, porque a escola é das crianças e elas precisam e devem participar da sua construção, que é diária”. Ainda no espaço externo, descendo o deck, tem o brinquedão (brinquedo de madeira com casinha, escorregador e ponte entre a casinha e o escorregador), na areia. Atrás desse brinquedo tem duas salas: o Espaço Movimento, onde tem práticas de yoga, capoeira, futebol com inglês, música e entre outras atividades que surgirem e as professoras e os professores, bem como as crianças, acharem importantes; e a

Biblioteca, com livros que as crianças podem levar para suas casas. E, na frente do brinquedão, como se fosse na parte mais de baixo da casa, tem o Espaço Ateliê, que têm muitos materiais disponíveis para as crianças, como tintas, papéis, quadros, argila, e entre outros.

Depois do tour, conversando com a Pitanga, ela contou que a ideia principal da escola é de ser uma escola verde, onde as crianças possam ter contato com a natureza e; lúdica, ou seja, uma escola para as crianças. E que ela sabe da dificuldade de executar este projeto em razão da localização da escola, mas que ela faz tudo o que está ao seu alcance para manter vivo o projeto, e acredita que está conseguindo, com a ajuda das crianças, que constroem junto a vida da escola. Ao falar sobre o desemparedamento, a Pitanga comentou o seguinte: “o pátio é uma extensão, é para brincar, vivenciar, aprender, compartilhar e, por isso, as crianças podem e devem fazer suas rotinas nele”. Para ela o pátio é tão importante quanto à sala de aula e as crianças precisam estar onde se sentem mais potencializadas pra criar suas dinâmicas; corroborando com o entendimento de Tubino (2019) sobre o espaço externo ser um prolongamento importante do ambiente interior, de exploração e de brincadeira.

A Pitanga comentou que a escola tem uma nutricionista, uma psicóloga e um educador ambiental que participam da construção da rotina pedagógica da escola. E por fim, comentou, que a escola está localizada em um bairro de classe média alta, e que acha muito importante que as crianças levem para as suas casas a simplicidade que vivem na escola. Para tanto, a escola tem ações como: ação de doação, onde as crianças doam algo seu que acreditam não mais precisarem; ação do aniversário, onde fazem os “presentes sucatas” na escola; e a ação verde, onde plantam, cuidam e colhem o que colocaram na terra.

A **Escola de Educação Infantil Aldeia da Fraternidade** também respondeu a mensagem de forma bastante carinhosa. O assessor de comunicação, Funcho, enviou o seguinte: “Muito interessante o tema que tu estudas. Vou te passar o WhatsApp da coordenadora pedagógica da Escola de Educação Infantil, faz contato com ela para viabilizar a tua visita”. Enviei mensagem para a coordenadora, Insensus, e ela também respondeu de forma muito gentil e agendamos a visita para o dia 26/10/2021 às nove horas e trinta da manhã.

A escola está localizada na zona sul de Porto Alegre/RS, em uma rua sem saída que dá acesso para o Morro do Osso<sup>46</sup>. A Insensus contou que, em que pese a escola fazer um trabalho integrado, ela tem dois braços distintos: um que é através das políticas de educação, que é a EI e o EF, e o outro que é através das políticas assistenciais, que é o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Explicou que é uma escola comunitária e ganha incentivo da prefeitura. Explicou, também que a EI é bastante antiga; já o EF (do 1º ao 9º ano) é mais recente e trata de um projeto da Aldeia Lumiar em uma parceria público-privada. Contou, também, que a EI é de turno integral e conta com aproximadamente cento e vinte seis crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses; que estão divididas em seis grupos: dois berçários, dois maternais e dois jardins, sendo três professoras e ou professores para cada berçário e duas professoras e ou professores para cada maternal e jardim.

Depois da conversa inicial, a Insensus me levou para conhecer a escola, que é muito grande em tamanho de área: são treze hectares, e a escola ocupa os dois lados da rua. Neste dia, não tinham muitas crianças e a Insensus contou que era porque tinha dado um surto da doença “mão, pé boca”<sup>47</sup>. Em um dos lados da escola, fica o refeitório central e a cozinha, em um prédio bastante grande de três andares. Ao lado, tem um espaço aberto nas laterais, mas fechado em cima, também bastante grande, chamado de Espaço da Cultura e do Lazer e, em baixo dele, funciona o brechó do projeto do SAFV. Mais para os fundos, na lateral direita tem um prédio verde que funciona o “Projeto Educando com Arte”. Do lado esquerdo, na parte de baixo tem um lago com carpas, um pátio com brinquedos de pracinha e uma quadra poliesportiva aberta. E, nos fundos, fazendo uma pequena trilha, dá acesso a Horta Ecológica da escola, que também tem uma estufa, onde as crianças plantam e acompanham o crescimento das suas plantações, bem como colhem os alimentos. O outro lado da escola é onde fica o prédio da secretaria, da coordenação da EI, do núcleo técnico e do Serviço de Atendimento às Famílias

---

<sup>46</sup> O Morro do Osso é uma formação geológica que faz parte da cadeia de morros graníticos localizados na cidade de Porto Alegre e que se insere no Parque Natural Morro do Osso, um parque municipal de Porto Alegre, criado em 1994, e que oferece uma das mais belas vistas da cidade.

<sup>47</sup> Vírus infantil comum que causa feridas na boca e erupções nas mãos e nos pés. A condição é transmitida por contato direto com saliva ou muco. Ou seja, a propagação se dá por contato com a pele (apertos de mão ou abraços), por gotículas respiratórias no ar (tosse ou espirro) e por saliva (beijos ou bebidas compartilhadas). Os sintomas incluem febre, dor de garganta, mal-estar, irritabilidade e perda de apetite. O vírus costuma desaparecer sozinho em 10 dias. Medicamentos para dor ajudam a aliviar os sintomas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

(SAFI); bem como os prédios da EI, que são dois prédios de dois andares grandes. Entre os prédios, observei que tem um espaço que estão tirando as grades e a Insensus explicou que ali vão construir uma praça que não seja com brinquedos de plástico (que fazem parte da antiga praça que ali estava e era fechada). A Insensus contou que ganham muitas doações, sendo os brinquedos de plástico uma delas. Passando esses espaços, que estão na parte da frente, fizemos uma pequena trilha pela lateral da escola, subindo uma lomba, e observei que tem prédios que parecem ser abandonados e a Insensus explicou que estão desativados, e que não gosta da palavra abandonados. Subindo um pouco mais, tem o prédio do EF, que tem várias salas ocupadas por crianças e adolescentes do primeiro ao nono ano. Retornamos para o prédio da secretaria por outro caminho, a trilha de cima, e neste momento a Insensus contou que não fazem a formatura no jardim, mas sim, um ritual de despedida, e que o último teve um acantonamento, com direito à marshmallow na fogueira. Antes de chegar à secretaria, passamos por uma pracinha com brinquedos de madeira e chão de areia. Toda a escola, ao seu redor e entre os prédios, tem bastante natureza, muitas árvores e espaços verdes.

Conversando sobre a rotina das crianças da EI, a Insensus falou o seguinte: “a pedagogia está no cotidiano, desde a entrada das crianças à escola, os cuidados pessoais e de higiene, o brincar, o interagir com liberdade” e que “é muito na interação do cotidiano que se dão as aprendizagens das crianças da EI”. Quando falou sobre isso, comentou da “hora do caminhão de lixo”, que as crianças adoram e sempre que ele passa, a maioria delas vão descendo a rua acompanhando o caminhão. Que esse encontro foi algo que elas mesmas construíram, que veio do cotidiano. Contou que cada turma tem um projeto e que as professoras e os professores compartilham muito entre eles e entre as turmas, mas que agora, na pandemia, tiveram que cuidar bastante os momentos compartilhados entre as turmas. Também, que a EI tem musicalização e capoeira, sendo a capoeira para maternas e jardins e a musicalização só para os jardins. Quando perguntei a Insensus se tinha algum espaço que as crianças não poderiam acessar, se havia algum limite, ela respondeu que não e que existem combinações que são feitas entre as crianças e as professoras e/ou os professores; mas que todas as crianças podem explorar todos os espaços. Sobre os horários de pátio, a Insensus falou o seguinte: “hoje eu tenho orgulho de falar que não temos mais o horário do pátio”. Está fala está contextualizada no momento em que a Insensus contou que em 2008,



quando assumiu a coordenação da escola de EI, as crianças tinham uma rotina completamente cronometrada, com hora e limite para tudo, inclusive para o pátio, o que, de acordo com ela, não fazia sentido, tendo em vista ser um pátio muito grande e com muita natureza e elementos que estavam ali para fazerem conexão com as crianças. Disse que os únicos horários fixos são o de entrada e saída da escola e o de refeição. Também tem o intervalo das educadoras e dos educadores, que atualmente são em quinze pessoas: então são divididos em dois grupos e cada grupo tem seus horários de almoço, respectivamente do meio dia à uma hora da tarde e de uma hora às duas horas da tarde, e que aí, esses horários são o momento do descanso das crianças, mas que elas não são obrigadas a descansar (só descansa quem sentir necessidade; mas também não podem estar livremente no pátio). Falou que não gosta muito de ter como fixo e definido este horário porque sabe que é uma programação para as crianças, mas em função de uma necessidade das adultas e dos adultos. Por fim, disse que ela se inspira muito no desemparedamento proposto pela Léa Tiriba e que, inclusive, já fizeram encontros com a Comunidade Madre Tierra, e que está sempre buscando que a EI e a escola como um todo seja cada vez mais aberta e orgânica.

O contato com a **Escola Quintal dos Sabiás** foi pelo WhatsApp encontrado na internet e a resposta que obtive foi de que aquele número não era da escola. Depois descobri que a escola tinha sido fundida com a **Casa Ametista** e, como essa escola tinha sido informada no grupo da Comunidade Madre Tierra, também fiz o contato. Recebi uma mensagem bastante acolhedora por e-mail, da Latana, dizendo o seguinte:

Além de poder conhecer nossa proposta em um encontro coletivo, se pudermos auxiliar teu trabalho estamos à disposição. Sou professora da casa, licenciada em ed. física também pesquisadora na prática destas relações. Caso queira me contatar podemos agendar uma conversa (Diário de Campo, outubro, 2021).

Como a Latana me passou o número para fazer contato via WhatsApp, enviei mensagem perguntando quando poderíamos agendar à visita para conhecer à escola. A visita ocorreu no dia 29/10/2021 às duas horas da tarde. A Casa Ametista é uma escola de EI Waldorf que já existe há treze anos. A Latana é professora na escola há dez anos. Ela explicou que não existe uma coordenação pedagógica porque as escolas Waldorf trabalham com a autogestão, onde todas e todos

(famílias, professoras e professores) têm os mesmos direitos e deveres, e as decisões são tomadas de forma horizontal. A escola tem apenas duas turmas, uma de maternal, com doze crianças entre dois a quatro anos; e um jardim com dezesseis crianças de quatro a seis anos. Também têm o Projeto Aurora que é para crianças entre seis meses e três anos de idade, que vão à escola uma vez na semana, junto com as famílias, e a professora e/ou o professor (que nas escolas de El Waldorf são chamadas e chamados de Jardineiras e/ou Jardineiros, e Materneiras e/ou Materneiros) conduz as vivências. A Casa Ametista conta com o total de oito professoras e professores: dois professoras e/ou professores por turma, um volante para apoio, uma professora para conduzir o Projeto Aurora e dois professoras e/ou professores no sítio localizado em Viamão/RS (onde tem um contraturno escolar em alguns dias da semana).

A Latana contou que as aulas ocorrem no turno da manhã e que isso acontece porque a Pedagogia Waldorf é baseada nas questões fisiológicas das crianças, sendo o turno da manhã o momento em que elas estão mais dispostas para as tarefas. O turno da tarde até podem ter atividades, mas em outro ritmo. Contou que sempre tiveram suas propostas voltadas para atividades ao ar livre, de preferência na rua. Inclusive, disse que tem uma praça perto da escola, a praça das Nações Unidas, e que eles fazem muitas atividades nela porque tem muitos desafios corporais, diferentes dos que têm no pátio da escola e no sítio, como lombas, árvores e outros. Agora, com a pandemia Covid-19, fizeram uma reestruturação no calendário e a rotina das crianças passou a ser da seguinte forma: todas as segundas e quartas-feiras as vivências são no sítio localizado em Viamão/RS; nas terças e quintas-feiras as crianças ficam na escola e; nas sextas-feiras as atividades são na praça das Nações Unidas.

Todos os dias as crianças caminham e se movimentam bastante porque, conforme a Latana contou, a Pedagogia Waldorf está no sentido de despertar os membros para que os seres humanos desenvolvam a vontade de fazer, vontade essa que está em todos os campos: físico, psíquico, emocional. Esse fazer é livre para as crianças. As adultas e os adultos estão sempre fazendo alguma atividade que é considerada essencial (como preparar a comida, limpar a casa, entre outras); enquanto isso as crianças também estão fazendo: ou ajudando as adultas e os adultos, ou brincando e interagindo livremente nos espaços da escola. Sobre os espaços, observei que tudo lembrava uma casa, e a Latana contou que as escolas

de EI Waldorf, são em formato de casa, porque nesta idade, segundo a Pedagogia Waldorf, as necessidades das crianças estão relacionadas às vivências de casa. Na Casa Ametista, portanto, o primeiro andar, que é do maternal, é uma casa, com cozinha, quarto e banheiro; e o segundo andar é outra casa, também com cozinha, quarto e banheiro para o jardim. No primeiro andar também tem um pátio nos fundos, com uma pitangueira, balanços de madeira e pneus, troncos espalhados pelo chão que é todo de areia, uma casinha com uma ponte construída pelos próprios pais e um muro pequeno de escalada. Observei que tudo na casa é de madeira, e a Latana comentou que na Pedagogia Waldorf os materiais precisam ser, todos, de origem natural, porque precisam ser vivos em textura, precisam ser quentes, porque tudo isso desperta a sensorialidade das crianças.

Quando questionei sobre a rotina das crianças, bem como se a escola tinha o componente curricular de EFI, a Latana disse o seguinte: “toda a EI é uma EFI”, explicando que é preciso entender sobre corporalidade, porque as aprendizagens vêm do fazer corporal; razão pela qual os ambientes, todos, na escola, são criados para que as crianças possam explorar seus corpos, adquirir habilidades e repertório motor. Na Casa Ametista, Latana disse que as crianças correm, escalam, sobem em árvores, se sujam de tinta, caem: tudo o que para a nossa sociedade é aparentemente perigoso as crianças fazem livremente, e é isso que vai gerando cada vez mais autonomia nas crianças da EI. Elas têm liberdade de experimentar seus corpos de acordo com aquilo que sentem necessidade de fazer. Por fim, a Latana deixou o seguinte recado:

Ao invés de ficarmos fundamentando o que a criança vai desenvolver cognitivamente, o mais importante é que a gente gere um espaço que deixe as crianças felizes e satisfeitas consigo mesmas, sendo quem são e brincando livremente, para que a sociedade também esteja mais saudável. E sabemos que tudo isso só é possível através do movimento corporal (Diário de Campo, outubro, 2021).

A equipe diretiva da **Escola Municipal de Educação Infantil – Jardim de Praça Pica-Pau Amarelo** respondeu o e-mail expressando satisfação em me receber. Entrei em contato pelo telefone da escola e a Diretora, Leonurus, conversou rapidamente comigo, dizendo que demoraram para responder o e-mail porque estão com muita demanda na escola, mas que ficaram muito felizes em poder me receber. Então, me colocou em contato com a coordenadora pedagógica, Hibiscus, e ela,

muito alegremente disse que vai ser um prazer me conhecer pessoalmente, porque somos do mesmo grupo da Madre Tierra, e a escola tem sua pedagogia inspirada no desemparedamento. Conseguimos agendar a visita para o dia 29/10/2021 às nove horas e quinze da manhã.

Quando cheguei, Hibiscus estava em uma reunião online, então fiquei aguardando do lado de fora da escola. As crianças estavam no pátio e observei os seus interagires e brincades que estavam verdadeiramente espontâneos. Durante este pequeno tempo, uma menina caiu saindo do castelo e se machucou bastante, mas as professoras a acolheram e acalmaram a sua dor. Aproveitei este tempo para observar os espaços e os arredores da escola. A escola fica localizada no Centro Histórico de Porto Alegre/RS e está em uma quadra que é uma praça pública. Toda a praça é cercada aos arredores, mas tem uma entrada aberta com livre acesso para as pessoas. Então, subindo uma escada, logo à frente está a escola, que parece uma casa antiga em formato geodésico de dois andares. A escola é cercada e tem um portão. Neste cercamento tem um pátio cumprido que, do lado esquerdo, é todo de cimento e tem brinquedos de madeira e de plástico espalhados. Tem um brinquedão todo de madeira e pneus bastante diferente que as crianças podem escalar. Na parte de cima, subindo um degrau, mais ao lado do prédio da escola, ainda no pátio, tem uma árvore que parece uma bananeira dividindo os pátios de cimento e de areia. No pátio de areia tem uma casinha de madeira pequena e um brinquedão de madeira com escorregador, ponte e mais uma casinha pequena. Do lado de fora do cercamento da escola, do lado esquerdo, ao redor do pátio da escola, tem uma praça em formato de “L”, com escorregador, balaço, gangorras. E, do lado direito, tem uma quadra poliesportiva pública. Todos esses espaços externos não têm cobertura. Entrei na escola e o prédio tem dois andares: o primeiro andar tem uma sala de aula nos fundos que não está sendo utilizada porque não tem ventilação cruzada (normas do Covid-19 determinam que precisa ter essa ventilação) e também porque está com um buraco no chão; tem uma sala administrativa, dois banheiros (um para adultos e outro para crianças) e uma cozinha muito pequena que só tem uma bancada e uma pia. Subindo as escadas tem uma sala de aula que ocupa todo o andar. Nela, tem duas mesas e algumas cadeiras pequenas, um tatame, espelhos, bancadas com livros, teto colorido e com fitas penduradas, mini cozinha de brinquedo para as crianças, tela para pintar e entre outros brinquedos e materiais.

Conversando com Hibiscus, ela contou que a escola tem noventa e cinco anos de existência e que é o primeiro Jardim de Praça de Porto Alegre/RS. Contou também que o prédio está em pré-tombamento, motivo pelo qual não podem fazer muitas modificações nele. Contou que são quatro turmas de jardim, duas no turno da manhã e duas no turno da tarde, totalizando trinta e quatro crianças por turno. As crianças ficam quatro horas na escola e fazem apenas um lanche como refeição. Lanche este que não é produzido na escola porque eles sequer têm uma cozinha, mas sim feito na Escola de Porto Alegre (EPA) e é levado, todos os dias, para a EMEI Pica Pau Amarelo. Como é uma escola pública, existe uma inscrição e respectivos critérios para a entrada das crianças na escola, como morar perto, vulnerabilidade social, pais idosos, crianças com irmãos na escola, dentre outros. A Hibiscus contou que atua como professora na escola há dezesseis anos, mas que desde 2017 está como coordenadora pedagógica. Contou que, por serem uma escola pública, recebem uma verba trimestral da prefeitura. Fazem os planejamentos e todos precisam ser aprovados ou não pela Secretaria da Educação, mas que geralmente são aprovados. Só acontece de não serem aprovados se é algo maior, como reformas nas estruturas físicas da escola, por exemplo. Contou que a escola tem bastante autonomia para pensar com toda a equipe sobre os fazeres pedagógicos, até porque o Projeto Político Pedagógico da escola protege e regulamenta a escola.

Sobre a rotina das crianças, Hibiscus falou que buscam dar o mínimo de obrigações para as crianças, bem como oportunizar o máximo de tempo no pátio. Inclusive o lanche é feito no pátio. Comentou, também, que todos os espaços são pensados e elaborados com a intenção de instigar as crianças, e que de tempos em tempos eles são repensados para gerar novos estímulos para elas. Disse que as crianças tem EFI e Musicalidade, cada aula ocorrendo uma vez na semana, com duração aproximada de quarenta e cinco minutos; mas que as professoras e os professores especialistas ficam com as crianças uma hora e trinta minutos porque elas e eles precisam participar e se inserir na rotina das crianças. Comentou que percebe, em algumas professoras e alguns professores de EFI, que estão muito enraizados em uma lógica quase que militarista e que, às vezes, sem perceber, colocam as crianças em fila, que é algo que a escola já está desconstruindo há alguns anos. Comentou que a antiga coordenadora pedagógica começou o processo de desemparedamento na escola, modificando os ambientes, tirando as mesas da

sala de aula (deixando apenas algumas, porque as crianças não precisam estar todas sentadas para fazer a mesma atividade: elas podem estar em diferentes lugares e de diferentes jeitos e formas); aumentando o tempo de pátio escolar, que agora é predominante em relação ao tempo de sala de aula; levando as crianças para fora da escola, para caminhar e conhecer os espaços culturais do centro de Porto Alegre/RS, dentre outras mudanças.

Hibiscus comentou que percebe o desemparedamento das infâncias na escola em algumas situações como o da “ruptura da folha A4”, porque para ela a EI não se resume a uma folha A4. Falou que muitas escolas estão centradas na “produção de algo na folha A4”, que são geralmente xerocadas, reduzindo, ainda mais as possibilidades de criação das crianças. Comentou que, hoje, a EMEI Pica Pau Amarelo não tem mais as pastas com os nomes das crianças e suas respectivas produções, porque tudo isso está nos momentos de interagir e brincar delas, que não são possíveis de guardar nas pastas. Falou também que “não é porque estão espalhados que é bagunça”, e que “precisamos sair do pedestal e descentralizar o encontro com as crianças, que só assim, as dinâmicas da vida fluem muito melhor”.

A **Cidade Escola Ayni** eu tinha conhecido no tour virtual realizado durante a Jornada Ayni de vinte e um dias, que ocorreu no dia 19/05/2020. No dia do tour, eu estava conectada na Live que aconteceu pela plataforma do Youtube. Cada participante da jornada poderia interagir e fazer questionamentos nos comentários da Live. A Cidade Escola Ayni fica localizada em um bosque dentro da cidade de Guaporé/RS e, quando o tour começou, o idealizador da Ayni, Cardo, falou o seguinte: “sintam o passeio com os olhos e com os ouvidos do coração”. Ele explicou que o bosque onde a Ayni está localizada tem quarenta e cinco mil metros quadrados e que trata de uma concessão pelo poder público, de 20 anos, que começou em 2015. A Cidade Escola Ayni não é uma escola regular, mas sim, um contraturno escolar para crianças entre três e quatorze anos de idade. Ou seja, não é só para crianças da faixa etária da EI. É gratuita, mas tem combinados com as famílias, que auxiliam nos cuidados com o espaço. Apesar de não ser uma escola regular, chama-se “Cidade Escola” porque, segundo Cardo, é um “trocadilho”, porque a Ayni é uma “mini cidade”, deixando o seguinte recado: que a escola deveria ser a cidade, e o contrário também.

No dia do tour, a Ayni estava fechada, porque estávamos no auge da Pandemia Covid-19 e o distanciamento social era a medida imposta. Nesta data, a Ayni contava com trinta crianças e vinte e sete famílias. O tour foi guiado pelo Cardo e por uma das guardiãs da Ayni, a Glicínia. Não há professoras e professores, mas sim guardiãs e guardiões, porque, como explicou Cardo, o foco é na aprendizagem e não no ensino e as guardiãs e os guardiões auxiliam nesses processos de aprendizagens das crianças quando é necessário; com o objetivo da troca e do compartilhamento, porque não são mestres que dizem o caminho, ao contrário, estão juntos apoiando e dando suporte no caminho que a criança escolher. Ou seja, elas e eles estão ali para guardar os espaços, razão pela qual são, no total, quatro guardiãs e guardiões: um para cada espaço onde as crianças habitam. A Glicínia comentou que a cidade de Guaporé/RS é uma cidade muito conservadora, e que o espaço da Cidade Escola Ayni é um grande símbolo frente ao conservadorismo.

A Ayni conta com nove espaços, todos construídos com técnicas de bioconstrução: (1) Espaço Yaku, que é a sala referência das crianças de três à sete anos de idade; (2) Atelier Thimpu, é o espaço do corpo e movimento (práticas teatrais, música, artes, e outras movimentações) para as crianças de três a sete anos de idade, que possui uma cúpula geodésica; (3) Atelier Uayra, é um espaço de aprendizagem das crianças de sete a quatorze anos de idade; (4) Banheiros ecológicos<sup>48</sup>; (5) Loja Ayni, cujos pilares são o da economia com propósito, economia consciente e sustentabilidade econômica. Esses espaços estão localizados próximo a entrada da escola. Para ter acesso aos outros espaços, é preciso fazer uma trilha chamada de “caminho agroflorestal”: (6) Yurta, é o espaço para as danças e as reuniões; (7) Casa das Sementes, onde é feito o armazenamento de sementes crioulas; (8) Berçário das Plantas; que é o lugar onde as sementes crioulas nascem; (9) Agrofloresta, que é, nas palavras do Cardo, o “lugar onde somos atravessados pelas inspirações dos ciclos da natureza, onde produzimos e cultivamos vários alimentos, saindo do sistema da monocultura”.

Sobre a pedagogia da Ayni, Cardo falou que não se trata de uma pedagogia, mas sim, de uma “forma de viver”, de integrar conhecimentos, “onde a educação consciente é a âncora, onde a adulta e o adulto se expressam com o corpo, com a

---

<sup>48</sup> Banheiro da urina, onde esta passa por canos que vão direto para a terra, já que as substâncias da urina nutrem a terra. E o banheiro das fezes, que devem ser cobertas com maravalha (que é uma serragem grossa), e essa mistura se transforma em húmus com o passar do tempo.

natureza, os ancestrais, outros filhotes, ciências, política...”. Tudo na Cidade Escola Ayni permeia, ou seja, nada está dividido e, por isso, por mais que tenham os espaços que foram visitados, as crianças têm liberdade para interagir e brincar onde elas sentirem que precisam interagir e brincar. Cardo falou, também, que não existe um planejamento, mas sim, espaços preparados para receber as crianças e que, estes estão vivos para o que pulsa no momento; e que esses espaços e ambientes não têm direcionamento do que deve ser feito, como deve ser feito e quem você deve ser. No entanto, existem limites, e esses limites partem das decisões das guardiãs e dos guardiões, porque a criança, de acordo com Cardo, não pode, não deve e nem consegue ser responsável por tudo. Por fim, a educação na Ayni inspira a adulta e o adulto “limpar os olhos sobre a falta”, para conseguir enxergar o que se tem e o que se é, que já é potente. “A educação está no aprender a aprender, onde as crianças possam ter autonomia para fluir o momento presente” (Diário de Campo, julho, 2021).

A Calêndula, educadora do **Sítio Refúgio das Figueiras** respondeu a mensagem agradecendo o contato e falando que achou muito positivo que o Sítio pode contribuir com a pesquisa. Tendo em vista a distância do sítio bem como as dificuldades impostas pelos gastos<sup>49</sup> referentes ao transporte, agendamos uma conversa virtual, por vídeo, pelo WhatsApp, para o dia 29/10/2021 às sete horas e trinta da noite.

A Calêndula falou que “o Sítio Refúgio das Figueiras é uma semente recém colocada na terra”, que tem um ano de vida e nasceu com o fechamento do Quintal dos Sabiás Jardim de Infância Waldorf. Contou que algumas famílias foram para a Casa Ametista e outras estão no Sítio. Atualmente, contou que são cinco crianças de três e quatro anos de idade e que, como as famílias são de Porto Alegre/RS, elas se propuseram a ir duas vezes na semana no sítio, em turno estendido, e mais uma vez aos sábados. Comentou que estão em duas professoras, ela e a Laranjeira, também mulher preta, formada na Pedagogia Waldorf com especialização em pedagogia popular. Contou que ambas estão fundando e cultivando o espaço, que “trabalham por um espaço decolonial com o objetivo de oportunizar experiências na natureza permeadas de brasilidades para famílias e crianças”. Contou que recentemente fizeram o Projeto Portas Abertas, para conseguirem firmar o jardim e

---

<sup>49</sup> Estamos vivendo, no Brasil, um momento bastante complicado de alta inflação onde o preço da gasolina está aproximadamente sete reais (informação do dia 20/10/2021).



ainda acolher crianças, também do maternal, com as famílias do entorno da escola, que fica localizada na cidade de Taquara/RS. A intenção do Sítio é, também, ter um contraturno escolar para crianças com idade de sete a nove anos.

Quando questionei sobre o Sítio ser ou não da Pedagogia Waldorf, a Calêndula respondeu que não na sua integralidade falando o seguinte: “o sítio tem inspiração Waldorf, mas também é permeado pela pedagogia Freiriana, e ancorado na cosmologia dos povos originários e africanos”. Falou que é uma “Pedagogia Waldorf decolonizada”. Explicou que a Pedagogia Waldorf veio para o Brasil carregada pelo braço alemão, e que, por isso é, uma pedagogia elitizada, com materiais e referências dos materiais da Alemanha. Falou que recentemente está surgindo um grupo de pessoas, dentro da Pedagogia Waldorf, que defendem a decolonização da Pedagogia Waldorf, porque acreditam que o que deve ser utilizado são os fundamentos da pedagogia, e que esta deve ser condizente com a realidade sociocultural do Brasil. Falou que,

é um movimento de aterrar a pedagogia no Brasil, de olhar para o Brasil e ver o que o país oferta de materiais pedagógicos, de contos, histórias e celebrações; porque a escola precisa ser o reflexo daquilo que está no nosso entorno. Precisamos pensar em como construir escolas Waldorf com o chão do Brasil, honrando nossos saberes e reconhecendo nossa ancestralidade, respeitando a fase de desenvolvimento de cada criança. Temos que buscar na nossa cultura a essência da Pedagogia Waldorf, mas com a cara do Brasil; o que não é melhor nem pior (Diário de Campo, outubro, 2021).

Sobre a estrutura física e espacial do Sítio, Calêndula contou que tem a parte de sítio rural e tem uma mata nativa, além de um espaço que é uma casinha, onde é o espaço interno da escola. Contou que tudo isso é organizado de acordo com as necessidades das crianças, que precisam da experiência viva, com a natureza; e que elas fazem tudo aquilo que tem que fazer de verdade, com sentido. Falou que “quando adulto faz com sentido e é verdadeiro, a criança quer se envolver. Elas se inspiram no adulto”. Então, sobre a rotina das crianças, a Calêndula contou que elas chegam, vão na horta, pegam ovos, colhem frutas, tudo para os lanches e o almoço do dia. Disse que “em cada vivência tem muita aprendizagem: para colher amoras tem que ter concentração, foco, determinação, ter que se esticar, criar estratégia, subir árvore”, e que, por isso, elas aprendem fazendo e fazem aprendendo, exatamente como é a vida. Na mata, elas precisam fazer trilha, atravessar pedras, atravessar riacho. Falou que quando as famílias estão juntas, elas tentam barrar

auxiliando as crianças, mas sem as famílias, as professoras tentam fazer com que as crianças se estimulem internamente para que consigam. E que privilegiam os desafios corporais, porque as aquisições das habilidades corporais estão fortemente relacionadas ao ganho emocional, social e cognitivo das crianças. Falou que as vivências na mata cultivam bastante a nossa ancestralidade e potencializam a conexão com a natureza:

Não é só estar imersa na natureza. Existem seres não visíveis que constituem o espaço físico. A forma como as adultas e os adultos vivenciam a natureza fala isso para as crianças. Pedimos licença para entrar, não tiramos os galhos de qualquer jeito, entramos em silêncio na mata. A forma que nos relacionamos com a natureza é buscando o sagrado, com devoção e gratidão. E a criança vivencia isso através da vivência. Traz a ancestralidade da natureza pela via do simbólico (Diário de Campo, outubro, 2021).

Com relação à **Escola Amigos do verde**, obtive resposta quando enviei mensagem via WhatsApp e responderam solicitando que a mensagem fosse enviada para o e-mail da escola. No entanto, não obtive mais resposta depois de ter enviado o e-mail.

A **EI Amor de Amora** respondeu a mensagem que enviei via WhatsApp, dizendo o seguinte: “Podemos marcar de conversarmos, sim. Seria somente para trocas ou para fazer estágio? Que no momento não estamos abrindo para estágios em função da pandemia”. Em que pese eu ter respondido que seria apenas para trocas e já perguntando quando poderíamos agendar a visita, a mensagem não foi respondida novamente.

A **Escola Caminho do Meio** aconteceu a mesma situação da Escola Amigos do Verde, em que enviei mensagem via WhatsApp e responderam solicitando que a mensagem fosse enviada para o e-mail da escola. No entanto, não obtive resposta.

Realizados os contatos com cada sujeita-colaboradora e cada sujeito-colaborador, bem como as visitas às escolas, pude observar, perceber e sentir as distintas realidades de cada espaço: localização, estrutura física, entendimentos e inspirações pedagógicas, contextos sociais, comunidade do entorno e do interior do espaço, infâncias, e entre outros aspectos. Somado a revisão de literatura, tracei minhas primeiras reflexões sobre o processo de desemparedamento das infâncias, EI e EFI, que trata da categoria de análise que segue.

### 4.3 PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE DESEMPAREDAMENTO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA

Há crianças nas areias da beira dos rios  
 desde que a humanidade nasceu.  
 E até bem antes. [...]  
 Há muitas crianças em ciranda criando  
 a circularidade da forma da lua; [...]  
 Há crianças nos minerais das estrelas  
 e há minerais das estrelas nas crianças [...]  
 Há crianças em tudo que vejo, no que ouço e sinto,  
 porque como nos revelam os parentes indígenas,  
 integrar a natureza é abranger  
 cosmicamente nosso laço familiar  
 que nos mantém sãos no desenvolvimento  
 da vida e mantém nossas crianças  
 sempre de mãos dadas.  
 (Poema dedicado a Ailton Krenak)  
 (Fernanda Poletto, 2021)

Há crianças e infâncias na natureza, e há natureza nas crianças e nas infâncias, ainda que sabemos da existência de infâncias exploradas, não vividas, violentadas e que não têm seu direito de viver a infância respeitado, que infelizmente representam uma grande parte das infâncias, principalmente no Brasil. Mas então, se há natureza nas infâncias e infâncias na natureza, por que não deixar esta conexão criança-natureza fluir na sua máxima potência nos espaços-tempos de EI? Não se trata de uma pergunta que aqui pretendo responder, mas sim, deixar o questionamento para que possamos refletir, diante das pesquisas de revisão de literatura e de campo apresentadas neste trabalho.

Destaco, primeiramente, que neste subcapítulo passo a referir às escolas do mapeamento como “espaços-tempo de EI”, e não mais “escolas de EI”, porque esta foi uma descoberta que fiz a partir dos contatos realizados, a saber: que nem todos os espaços, que inicialmente me referi como “escolas”, são escolas propriamente ditas, no sentido institucional e regulamentar. Algumas delas, não estão registradas como escolas regulares, como o Pomar de Infância Óka Manaká, que está registrado como espaço de recreação, e a Cidade Escola Ayni, que se apresenta um espaço que atua no contraturno escolar, pois para que as crianças possam participar de modo gratuito das atividades da Ayni, elas devem estar regularmente matriculadas em uma escola. E, acrescento a palavra “tempo”, em conexão a palavra “espaços”, porque as infâncias são caracterizadas tanto pelos espaços quanto pelos seus diferentes tempos. E, como disse Amarante (2021), “crianças são

deuses do tempo à paisana”. Tendo em vista que esta foi uma descoberta encontrada em um momento mais próximo da conclusão deste trabalho (que a seguir nomeio como considerações transitórias, já que não existe um ponto final nesta temática, mas sim, um vírgula), a partir dos diálogos realizados, optei por manter a escrita, até este momento, referindo aos espaços como escolas, já que até então a pesquisa estava sendo realizada com esta intenção: do encontro de escolas de EI que se aproximam da perspectiva de educação através do desemparedamento. O que de fato é surpreendente, porque essa descoberta também pode ser uma sugestão de desemparedamento no sentido macropolítico, de desemparedar a própria institucionalização regulamentar dos ambientes das infâncias, ou seja, as escolas.

Os diálogos com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores desta pesquisa fortaleceram o que a revisão de literatura deste trabalho apresentou no que diz respeito a importância do espaço externo e em contato com a natureza para as crianças, ao evidenciar a potencialização das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças quando em ambientes abertos, como o pátio escolar, em contato com a natureza e seus elementos; o que ficou evidente na fala da Pitanga: “o pátio é uma extensão, é para brincar, vivenciar, aprender, compartilhar e, por isso, as crianças podem e devem fazer suas rotinas nele”. Pitanga considera o pátio tão importante quanto à sala de aula, justificando que as crianças precisam estar onde se sentem mais potencializadas para criar suas próprias dinâmicas.

De acordo com Barros e Menezes (2018) os espaços precisam ser capazes de permitir que as crianças exerçam o seu ser e o seus fazeres mais espontâneos, brincando, interagindo, explorando e experimentando o que está ao seu redor, por meio do movimento físico e psíquico intensos, em um processo de crescimento e consequente aquisição das qualidades humanas que guardam em si. E, segundo Lima (2015), a natureza é um campo fértil para as crianças nestes processos de descobertas sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as coisas que lhes rodeiam. Em razão disso é que Tiriba (2005) defende o desemparedamento das infâncias na EI, no sentido de produzir um cotidiano escolar em que as crianças vivenciem qualidade de vida, assumindo valores de cooperação, solidariedade, amizade e integridade de cada ser (TITIBA, 2018).

Percebi, durante as visitas aos espaços-tempos de EI e os respectivos diálogos com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores, que o

desemparedamento pode ser feito mesmo nos espaços-tempos de EI que não estão localizados, literalmente, “no meio do mato”, ou seja, que não estão localizados em um ambiente considerado favorável no que tange a sua integração à natureza – espaços-tempos que não estão inseridos em um bosque, em uma área rural mais afastada da cidade, com árvores, pedras, terra, água, onde está tudo ali, tudo ao redor e disponível. No entanto, percebi que o processo de desemparedamento é muito mais sobre as intenções e as respectivas ações das pessoas responsáveis e envolvidas com este processo, ou seja, daquilo que se é possível realizar a partir da realidade que se está, seja na cidade e em um espaço mais urbanizado, seja mais afastado do ambiente urbano. Percebi isso quando visitei espaços-tempo de EI na cidade de Porto Alegre/RS localizados em diferentes zonas, uma distante da outra. As zonas norte, central e leste de Porto Alegre/RS são caracterizadas por serem zonas bastante urbanizadas e comerciais, com pouca área verde quando comparada à zona sul (na sua parte mais afastada, na direção da zona rural), por exemplo.

O desemparedamento e a potencialização da conexão criança-natureza, nessa perspectiva, não dependem, exclusivamente, da localização do espaço-tempo integrado à natureza; no sentido de que não adianta simplesmente o espaço de EI estar localizado, literalmente, na natureza, mas continuar reproduzindo e mantendo a lógica “capitalística” na educação; bem como pode o espaço de EI estar em um ambiente mais urbanizado e as idealizadoras e os idealizadores do mesmo modo construir, coletivamente, junto com as crianças e a comunidade, um espaço que se afaste desta lógica “capitalística”, criando, dentro dos seus limites e possibilidades, áreas verdes no espaço. O ambiente, portanto, é realmente muito importante, mas sozinho não desempareda as infâncias.

Exemplo disso está na fala da Insensus: “hoje eu tenho orgulho de falar que não temos mais o horário do pátio”, que foi algo que ela e outras colaboradoras e colaboradores transformaram na escola, pois antes de 2008, Insensus contou que as crianças tinham uma rotina completamente cronometrada, com hora e limite para tudo, inclusive para o pátio, o que, de acordo com ela, isso não fazia sentido, tendo em vista ser um pátio muito grande e com muita natureza e elementos que estavam ali para fazerem conexão com as crianças. Outro exemplo está no relato da Pitanga, que compartilhou que a área verde da escola foi plantada pelas próprias crianças, que acompanharam e seguem acompanhando todo o processo da sua própria

plantação. E que o plantio é feito onde se acha algum espaço, considerando que não estão localizados em uma área de grandes dimensões, tampouco em uma área verde, razão pela qual, estão criando a sua própria. E mais um exemplo está na fala da Hibiscus, quando comentou sobre a “ruptura da folha A4”, dizendo que a EI não se resume às produções na folha A4, ou seja, que a aprendizagem não precisa ser entregue como um objeto, mas ela está no cotidiano do interagir e do brincar livremente e que isso, não cabe em folhas de papel guardadas em pastas.

Durante as visitas percebi que cada espaço visitado é extremamente particular, com configurações espaciais bastantes diferentes, com modos de funcionamento diversos, grupos de pessoas colaboradoras do espaço (equipe diretiva, educadoras e educadores, equipe multidisciplinar, famílias e outras e outros) diferentes e, também, com infâncias que neles habitam, diferentes. Com tantas diferenças, o que eu pude perceber dialogando com cada sujeita-colaboradora e cada sujeito-colaborador, é, de alguma forma, todas e todos têm uma proximidade muito forte, que começa no campo da intenção, mas que vai para além dela, que é o da realização, do desemparedamento das infâncias. Cada espaço intencionando e realizando o desemparedamento da sua maneira, dentro das suas possibilidades, mas todos buscando aprimorar esse processo do qual acreditam fielmente, que é o desemparedamento das infâncias na EI.

Descobri, também, durante o processo dos diálogos com as sujeitas-colaboradoras e os sujeitos-colaboradores, que a Pedagogia Waldorf ainda se delinea uma prática eurocentrada, parecendo-me bastante inflexível com relação à organização dos espaços, os materiais disponibilizados e com rotinas mais rígidas em forma de horários, por exemplo. Mas que existe um grupo de pessoas engajadas na decolonização da própria pedagogia, no sentido de se inspirar em seus fundamentos, mas com um olhar que seja condizente com a realidade brasileira, que é de origem africana e indígena. Fortalecendo, nessa perspectiva, o que foi trazido no tópico 4.1 - que escolas Waldorf não são, na sua forma raiz, desemparedadas -, pelo contrário, precisam ser decolonizadas para que faça sentido para as crianças do nosso país; o que ficou bastante evidente na fala de Calêndula: “temos que buscar na nossa cultura a essência da Pedagogia Waldorf, mas com a cara do Brasil”. O desemparedamento, portanto, está, também, na ruptura da colonialidade. Ressalto que este trabalho não tem o objetivo de se aprofundar nesta pedagogia, razão pela qual tratam de apontamentos iniciais.

Resgatando o problema de pesquisa deste trabalho, “Como a Educação Física escolar pode colaborar no processo de desemparedamento das infâncias na Educação Infantil e qual a sua contribuição na relação criança-natureza?”, percebi que apenas um dos espaços-tempos visitados têm um momento específico de EFI nas suas rotinas e grades curriculares. Inclusive a Insensus questionou sobre o que seria a EFI na EI. Percebi, também, através dos diálogos, que no único espaço-tempo de EI que a EFI está presente na grade curricular das crianças, alguns professores e professoras de EFI têm comportamentos emparedados, a exemplo de colocar as crianças em fila para fazer as atividades.

Refletindo sobre este contexto e sobre o que observei enquanto fazia as visitas, entendo que a EFI que nos é ensinada na Universidade ainda é uma EFI um tanto tímida, no que diz respeito a pensar sua colaboração no processo de desemparedamento das infâncias na EI, e tampouco contribuir na relação criança-natureza. Isso porque, para começar, a EFI ensinada na Universidade precisa ser desemparedada para que consiga ser capaz de dialogar com o corpo entendido por Pereira et al. (2017), que se mostra na interconexão entre corpo e natureza, biológica e social; e não pelo pensamento de que o corpo está no espaço como um objeto.

Refletindo sobre meu processo de Formação Inicial em Educação Física, ousou dizer que, na Universidade, aprendemos muito sobre currículo, planejamento, práticas pedagógicas, avaliação, dentre outras temáticas. Aprendemos também sobre o que está disposto nos documentos oficiais que regulam, orientam e dão diretrizes para a educação, em especial a EI. Planejamos tanto que fazemos planos e estabelecemos tempos até para o interagir e o brincar das crianças, que são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da EI de acordo com a DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2018). E, na maioria das vezes, sequer planejamos esse tempo do brincar e interagir livremente em contato com a natureza. Acontece que esse “esquecimento” da existência da natureza me parece um esquecimento da própria criança, tendo em vista a relação conectiva entre criança-natureza. Desse modo, além de limitarmos às crianças a um planejamento, retirando a liberdade de exploração do sentir o próprio corpo e seus desejos, retiramos dela aquilo que potencializa o seu próprio ser: a natureza. E só lembramos da natureza quando precisamos usufruir algo dela, ou mesmo dominá-la.

De acordo com Pereira et al. (2017), o ser humano é um ser corporal, não pode e tampouco consegue, portanto, falar de fora dele (do corpo) – tanto produzindo conhecimentos sobre ele, bem como organizando intervenções socioculturais a partir das práticas corporais. Desse modo, para refletirmos o (e sobre o) corpo na EFI na EI, é indispensável a compreensão de que o corpo não é (e nem deve ser) um instrumento das práticas educativas pré-pontas, ou seja, há necessidade de se avançar para além dos aspectos objetivistas e instrumentalistas (PEREIRA, et al., 2017) costumeiramente dados ao corpo pela EFI.

Precisamos pensar, e mais do que isso, criar uma EFI conectada com a relação criança-natureza, entendendo a natureza como lugar privilegiado da brincadeira e da inventividade, ou seja, um espaço onde o corpo pode desejar e realizar na experiência, se movimentando livremente; e onde estar na natureza seja uma forma de experimentar a liberdade (LIMA, 2015). Para tanto, precisamos, nas palavras de Munduruku (2019), desentortar o pensamento, propondo, conforme Pereira et al. (2017) debates sobre corpo no âmbito sócio antropológico e histórico-filosófico para avançar na decolonização do imaginário na área da EFI.

Penso que esse pode ser um caminho onde a EFI possa ser capaz de contribuir no processo de desemparedamento das infâncias na EI, fazendo com que, parafraseando Walther (2021), ao olharmos às estrelas, consigamos enxergar as crianças nos seus minerais, porque há crianças neles; da mesma forma, quando olharmos as crianças, possamos perceber os minerais das estrelas, porque eles fazem parte delas também.



## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Dia de Passeio!  
 Um caminho que teve início nos pensamentos  
 Misturados com sentimentos.  
 Já não sabia se tinha um início exatamente  
 Tampouco meio ou fim.  
 Que importa?  
 O passeio está gostoso  
 Circulando entre sensações de memórias  
 Memórias da infância.  
 Ah, que cheiro de terra seca pelo sol  
 Ah, infância, Ah, infâncias  
 Como é bom criança  
 Como é bom florescer crianças.  
 Que delícia o corpo adulto sentir criança  
 Enquanto a mão adulta pega na mão criança  
 E ambas fluem no seu espaço-tempo, mas juntas  
 De galho em galho, explorando seus corpos,  
 Arvoreando a árvore, sua eterna amiga, e  
 Criando corações.  
 (Karoline Hachler Ricardo – 23.06.2021)

O desenvolvimento desta pesquisa foi motivado pelas reflexões sobre a institucionalização e a formalização da educação que a vivência na Aldeia Shane Kayá despertou no meu ser, que me fizeram questionar os espaços fechados e “encaixotados” das salas de aula que limitam profundamente a potência que é ser uma criança no tempo presente. Complementando o meu próprio poema, foi um caminho que teve início no sentir, quando pude sentir no corpo - que não é só físico - a força da natureza; natureza esta que também estava fortemente presente no olhar das crianças da aldeia, nas suas brincadeiras espontâneas e nas suas interações consigo mesmas, com o outro e com a natureza. Desse modo, tracei um caminho com a intenção de estudar sobre as Infâncias, Natureza, EI e EFI; e descobri que Tiriba (2005) deu início aos estudos sobre o que chamou de “desemparedamento das infâncias”.

Atrevo-me a chamar os estudos de Tiriba (2005) de “árvore do desemparedamento”. E, fazendo uma analogia ao meu poema, decidi arvorear essa árvore, levando as minhas bagagens da EFI, suleando meu caminho com o seguinte questionamento: “Como a Educação Física escolar pode colaborar no processo de desemparedamento das infâncias na Educação Infantil e qual a sua contribuição na relação criança-natureza?”; buscando, nessa perspectiva, as possíveis relações da área da EFI com a “árvore do desemparedamento” que eu estava me arriscando a arvorear. Arvoreando a árvore, descobri que ela já está com galhos mais robustos

na área da pedagogia, e que já existem pesquisas neste campo sobre o desemparedamento das infâncias na EI, inspiradas em Tiriba (2005). No entanto, no campo da EFI, encontrei poucas pesquisas sobre o desemparedamento das infâncias na EI; o que me levou a refletir se isso está acontecendo por desinteresse da EFI neste processo de desemparedamento, ou pelo desconhecimento do referido processo, ou pela própria (des)necessidade da EFI na EI, ou ainda, por todos esses motivos.

A pesquisa de revisão de literatura mostrou que as experiências e vivências ao ar livre e em conexão com a natureza podem ser entendidas como possibilitadores de aprendizagens de corpo em sua inteireza, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções e as alegrias (TIRIBA, 2006); razão pela qual é fundamental que as crianças convivam com a natureza e os seus elementos (LIMA, 2015). O espaço externo, nessa perspectiva, precisa ser um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira, pois, para Tubino (2019), lá fora as crianças ouvem, cheiram, sentem e veem a natureza como um todo, as árvores, as 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.

A pesquisa de campo que realizei a partir do mapeamento das escolas, fortaleceu o que a revisão de literatura está dizendo até o presente momento sobre esta temática, ressaltando que o espaço exterior, sentido, escutado, cheirado, visto e percebido dessa forma alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças. Mas, para além de fortalecer a revisão de literatura, a pesquisa de campo mostrou que o processo de desemparedamento e a potencialização da conexão criança-natureza não dependem, exclusivamente, da localização do espaço-tempo de EI; no sentido de que o ambiente natureza é realmente muito importante, mas sozinho não desempareda as infâncias. Isso porque não basta o espaço-tempo de EI estar localizado, literalmente, na natureza, mas continuar reproduzindo e mantendo a lógica “capitalística” e colonizada na educação; bem como pode o espaço de EI estar em um ambiente mais urbanizado e as idealizadoras e os idealizadores deste construírem, coletivamente, junto com as crianças e a comunidade, um espaço que se afaste desta lógica “capitalística” e colonizada, criando, dentro dos seus limites e possibilidades, áreas verdes no espaço, bem como organizando seus ambientes de formas e com materiais que

potencializem a relação criança-natureza e, conseqüentemente, suas aprendizagens; tudo isso atravessado e permeado pela realidade da nossa cultura.

Percebi, através das visitas e dos diálogos diversos que estabeleci, que a EI trata de corporalidades, porque, as aprendizagens das crianças são concretizadas através do corpo em movimento, de suas brincadeiras e interações, de suas relações consigo mesmas, com o outro e com a natureza. Mas, para que essas aprendizagens sejam potencializadas, tudo isso precisa ser verdadeiro, respeitando o tempo de cada criança, que também é o tempo da natureza. Para tanto, os ambientes precisam ser desafiadores para as crianças, instigando sua criatividade, com materiais, preferencialmente, naturais, porque eles têm texturas e temperaturas vivas, capazes de despertar nas crianças diversas sensorialidades. Percebi que a rotina da EI precisa ser flexível e estar integrada com os desejos e necessidades das crianças e que a aprendizagem não precisa ser entregue para as famílias de forma objetiva e concreta, porque isso não significa que ela realmente aconteceu. As aprendizagens estão no cotidiano, que precisa estar fortemente integrado com a liberdade para criação.

Curioso é que a pesquisa de campo mostrou que a EI é sobre corporalidades e, a pesquisa de revisão de literatura apresentou que o ser humano é um ser corporal que produz conhecimentos sobre o próprio corpo, bem como organiza intervenções socioculturais a partir das práticas corporais (PEREIRA, et al., 2017). No entanto, apenas um espaço-tempo de EI visitado tem, na sua grade curricular, a EFI presente. Sugere-se, portanto, que isso acontece porque, para refletirmos o (e sobre o) corpo na EFI na EI, 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 EFI.

Assim, penso que a EFI precisa ser decolonizada, entendendo as crianças como aquilo que são em sua máxima plenitude: sujeitas e sujeitos produtores de cultura e de conhecimento, histórico e socialmente contextualizados; priorizando, para tanto, experiências educativas em contato com a natureza, onde as crianças possam investigar o mundo, brincar, interagir, movimentar-se livremente e criar. Enquanto a EFI preocupar-se apenas com planejamentos estruturados, com cronologias e tempos e espaços pré-definidos de aprendizagens, ela estará, em

minha perspectiva, indo, de certo modo, na contramão do processo de desemparedamento das infâncias.

Destaco que este trabalho influenciou de forma muito potente na minha trajetória e formação acadêmica, e também de vida, porque o que ressoa em mim, é atuar como professora na EI, compartilhando vivências, aprendizagens, e explorando caminhos que desencorajam o emparedamento das infâncias; ainda que seja um desafio e tanto. Também porque desejo muito seguir arvoreando a árvore do desemparedamento, para deixar mais robusto os galhos no campo da EFI.

Cabe ressaltar que, no processo de mapeamento dos espaços-tempos de EI que se aproximam da perspectiva de educação através do desemparedamento, descobri, por meio de uma publicação no site do Lunetas (WEISE, 2021) que as Escolas de EI da Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS iniciaram o processo de desemparedamento das infâncias há dez anos:

[...] a ideia de “desemparedar” as escolas começou em 2009, quando uma equipe interdisciplinar para assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação realizou um plano de reestruturação para ampliar os espaços abertos de ensino infantil, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) (WEISE, 2021) [grifo do autor].

De acordo com a publicação do Lunetas (WEISE, 2021), este trabalho nas escolas teve investimento na formação continuada de professores e equipes gestoras, que se reuniram em grupos de estudo, leituras, vivências e conversas com as famílias; discutindo temas como a importância do brincar livre e da educação ambiental, como caminhos para “entender que o lugar de maior potência para a brincadeira inventiva é estar com e na natureza”. Além dos diálogos e formações, outro pilar importante para o processo de desemparedamento das escolas da cidade foi “escutar as crianças”. O projeto concretizou-se com o investimento na estrutura física das escolas:

O investimento em estrutura das escolas concentrou-se na reforma e na ampliação dos pátios, com plantio de árvores, criação de hortas, construção de túneis, inserção de mobiliário e materiais diversos nas 37 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei) da rede, que contam com materiais não estruturados e elementos naturais. A partir da imaginação, as crianças dão vida a uma pedra, a um pedaço de madeira ou até mesmo a pequenas folhas caídas de uma árvore (WEISE, 2021).

Nessa perspectiva, para finalizar, entendo que este TCC trata de uma vírgula e não um ponto final, razão pela qual, inclusive, a escrita refere-se a considerações transitórias e não finais. Portanto, conhecer as Escolas de EI da Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS, o processo de desemparedamento que as escolas dessa rede passaram e o que consideram por desemparedamento das infâncias, tem me motivado neste momento, e, vislumbro que pode ser um desdobramento do presente trabalho em estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMARANTE, Ana Helena. **No desvio dos olhos é que as coisas são**. Porto Alegre: Bestiário / Class, 2021.
- ANDRIEU, Bernard. **No corpo de minha mãe**: método emersivo. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1016>>. Acesso em: 23 out. 2021.
- ARAGÃO, Marta Genú Soares. Três décadas de movimento renovador da Educação Física: alcançamos a maioria epistemológica? In: **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/conex.v8i3.8637725>>. Acesso em: 28 set. 2021.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da Sensibilidade**: sua fruição no processo do educar. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18593>>. Acesso em: 22 out. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira e RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Os bebês interrogam o currículo**: as múltiplas linguagens na creche. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990007.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2021.
- BARROS, Manoel de. **Ensaaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, 2018. Disponível em: <[https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- BARROS, Maria Isabel Amando de; MENEZES, Paula Mendonça de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana e Programa Criança e Natureza, 2018. 2ª edição.
- BINS, Gabriela Nobre; DORNELLES, Priscila Gomes; TAVARES, Natacha da Silva; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander. Proposições epistêmico-políticas decoloniais para a Educação Física. In: FONSECA, Denise Grosso; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim; SILVA, Lisandra Oliveira e; SILVA, Marlon André da; DIEHL, Vera Regina Oliveira; NETO, Vicente Molina (Orgs.). **Trabalho docente em Educação Física**: questões contemporâneas. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia, Mundialização, Espiritualidade**. São Paulo: Ática 1993.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do Humano, Compaixão pela Terra.** Petrópolis, Vozes, 2000.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. – 159 p. – (Coleção educação física). ISBN: 8574291021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica: **Parecer 20 de 09/12/2009.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a política Nacional: A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Curitiba, 2015. 104 f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** VI 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. 64 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educonf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** São Paulo, Cultrix, 2002.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos.** 2012. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002333628>>. Acesso em: 22 out. 2021.

CERVO, Amado L.; BREVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Pesquisa Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 2000. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod\\_resource/content/1/ENP\\_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod_resource/content/1/ENP_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2021.

CHAUÍ, Marilena. Vida e Obra. In: ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. (Apresentação). São Paulo: Abril Cultural, 1981.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. **Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Não espere pelo epitáfio...: provocações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

COSTA, Eliane Marasca Garcia da. **Pedagogia Waldorf e Salutogênese: o ensino como fonte de saúde**. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 22, núm. 79, pp. 97-110, 2017. Universidad del Zulia. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/279/27956721008/html/>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DESEMPAREDAR. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/desemparedar/>>. Acesso em: 22 set. 2021.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 22 out. 2021.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique da. **Educador(a) Intercultural numa Perspectiva de Formação Ambientalizada e Descolonizante**. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.22196/rp.v14i28.1364>>. Acesso em 23 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GAYA, A. C. A. **Projetos de Pesquisa Científica e Pedagógica: o desafio da iniciação científica**. Belo Horizonte: Casa da educação física, 2016.



GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas SP: Papyrus, 2005. 9. ed. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

GUATTARI, Félix. e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis, Vozes, 1986.

HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt_BR)>. Acesso em: 23 out. 2021.

IGARAPÉ. In: **Enciclopédia Britannica**. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/igarap%C3%A9/483295>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

KREMER, Claines. **“Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia”**: as versões das crianças sobre aprender na pré-escola. Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa. UFRGS, 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: <<https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/bitstream/bvs/1969/1/Krenak%2C%20Ailton%20-%202020%20-%20O%20amanh%C3%A3%20n%C3%A3o%20est%C3%A1%20a%20venda.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 out. 2021.

LEWGOY, Alzira M<sup>a</sup> Baptista; REIDEL, Tatiana. **Diário de Campo: O que é? Para que se serve? Como elaborar?**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL CURSO DE SERVIÇO SOCIAL Estágio Curricular em Serviço Social I. 2009. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/comgrad-ss/wp-content/uploads/2019/10/Diario-de-campo-Modelo.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LIMA, Izenildes Bernardina de. **A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores**. Orientador: Miguel Almir Lima de Araújo. UEFS, 2015. 144 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2665060](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2665060)>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LOURENÇO, Braulio Amaral. **Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais**. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 208 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17959>>. Acesso em 23 out. 2021.

LOURENÇO, Braulio Amaral. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 55-75.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT. **O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de axel honnet. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.60228>>. Acesso em: 29 set. 2021.

MARINIS, Luara Lua Pereira de. **A educação infantil sob a perspectiva da pedagogia Waldorf**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126653>>. Acesso em: 26 out. 2021.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. Disponível em: <<http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/Emo%C3%A7%C3%B5es-e-Linguagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-na-Pol%C3%ADtica.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2021.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em: <[https://monoskop.org/images/0/07/Merleau\\_Ponty\\_Maurice\\_Fenomenologia\\_da\\_percep%C3%A7%C3%A3o\\_1999.pdf](https://monoskop.org/images/0/07/Merleau_Ponty_Maurice_Fenomenologia_da_percep%C3%A7%C3%A3o_1999.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Doença mão-pé-boca**. Biblioteca Virtual em Saúde. Publicado em: 2018. Disponível em: <<https://bvsms.saude.gov.br/doenca-mao-pe-boca/>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2. ed. POA. Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

MOLINA NETO, Vicente; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; SILVA, Lisandra Oliveira. **O trabalho pedagógico do professor como eixo articulador da formação, da pesquisa e do ensino do professorado de educação física**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [46] 100–118 setembro/dezembro 2013 Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4175>>. Acesso em: 22 out. 2021.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais**. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. (v. 2).

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

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações de Rogério Borges. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

NEGLIA, Renata Mota. **Criança e natureza**: uma análise de sites de escolas de Educação Infantil. Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho. UFRGS, 2019. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NEGRINE, Airton. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Silva (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. p. 61-99. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista: Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 4ª reimpr. da 11. ed. De 1994. Disponível em: <[https://www.academia.edu/22749064/LIVRO\\_O\\_QUE\\_%C3%89\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_FISICA](https://www.academia.edu/22749064/LIVRO_O_QUE_%C3%89_EDUCA%C3%87%C3%83O_FISICA)>. Acesso em: 29 set. 2021.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. **Epistemologia sul-corpórea**: por uma pedagogia decolonial em educação física. In: Dossiê Epistemologias do corpo e do movimento em práticas educativas. Revista COCAR, Belém, Edição Especial N.4 p. 93 a 117 – Jul./Dez. 2017. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA.

PORTAL NAMU. **Florais**. 2020. Disponível em: <<https://namu.com.br/portal/o-quee/florais/>>. Acesso em: 24 out. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Trinta anos depois, outro reencontro** – notas para outro debate. 2009. In: DOSSIÊ - América Latina: nova fase de múltiplos embates. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/neils/downloads/pdf\\_19\\_20/10.pdf](http://www4.pucsp.br/neils/downloads/pdf_19_20/10.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2021.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009. 91, [2] p.

SANTOS, Ester Schossler dos. **Criança e natureza: uma experiência em educação infantil**. Orientadora: Dulcimarta Lemos Lino. UFRGS, 2019. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. **Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil**. Orientadora: Valéria Silva Ferreira. UNIVALI, 2016. 231 f. Tese (doutorado)– Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

SILVA, Lisandra Oliveira. **Os sentidos da escola na atualidade: Narrativas docentes e de estudantes na Rede Municipal de Porto Alegre**. Tese (Doutorado) 317 f. - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

SILVA, Lisandra Oliveira. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identidade docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado) 227 f. - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

SOARES, Gisele Rodrigues. **Desemparedando: potencialidades dos espaços externos em escolas de educação infantil Jardins de Praça de Porto Alegre**. Orientadora: Maria Luiza Rodrigues Flores. UFRGS, 2016. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SOARES, Gisele Rodrigues; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **"Desemparedar" na educação infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas**. In: Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2017. p. 111-127.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009. Disponível em:

<[http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias\\_do\\_sul\\_boaventura.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2021.

TARJA BRANCA: a revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Produção Executiva de Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. Roteiro de Cacau Rhoden; Estela Renner; Marcos Nisti. Intérpretes: Domingos Montagner; Wandi Doratiotto; Antônio Nóbrega; José Simão. Música: André Caccia Bava. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. 1 DVD (80 min.), son., color. Documentário.

TIRIBA, Lea (Consultora). **Crianças da Natureza**. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192)> Acesso em: 20 set. 2021.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. PUC-Rio. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07. 29ª Reunião Anual da Anped, 2006. Agência Financiadora: CAPES. Disponível em:

<<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>>. Acesso em 26 set. 2021.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. 249 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Disponível em:

<<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@1>>. Acesso em 28 fev. 2021.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito à alegria**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.72-86. Disponível em:

<<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731248p.72-86>>. Acesso em: 12 set. 2021.

TIRIBA, Lea. Prefácio. In: BARROS, Maria Isabel Amando de; MENEZES, Paula Mendonça de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana e Programa Criança e Natureza, 2018. 2ª edição.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais** - Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis. V. 4, nov. 2001, Porto Alegre: Faculdades Ritter dos Reis, 2001.

TUBINO, Bibiana da Cunha. **O processo de desemparedamento vivenciado na prática pedagógica do estágio curricular**. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia: Licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 70 f. 2019.

WALTHER, Fernanda Poletto. **Nóstureza: Poesias sobre a natureza de aprendizagem da criança**. Ilustrações de Luda Lima. Porto Alegre: [s.n], 2021.

WANNER, Lusaqueli. **O Intocável ao alcance das Crianças:** vivências no Pátio Escolar. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização - Faculdade de Educação, Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 65 f. 2016.

WEISE, Angélica. **Uma sala de aula fora das quatro paredes.** Lunetas Correspondentes. Publicado em: 18.02.2021. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/escolas-novo-hamburgo/#menu>>. Acesso em: 12 out. 2021.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUADRO DA REVISÃO DE LITERATURA

**PALAVRA-CHAVE: “Desemparedamento”**

<b>Motrivivência</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
<b>Motriz</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
<b>Movimento</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
<b>Pensar a Prática</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
<b>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
<b>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Revista da Educação Física</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Cadernos de Formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>LUME</b>	O PROCESSO DE DESEMPAREDAMENTO VIVENCIADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO CURRICULAR	Bibiana da Cunha Tubino	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199290">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199290</a>
	DESEMPAREDANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROCESSO FORMATIVO NO ESTÁGIO CURRICULAR	Bibiana da Cunha Tubino Simone Santos de Albuquerque	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223198">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223198</a>
	CRIANÇA E NATUREZA: UMA ANÁLISE DE SITES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Renata Mota Neglia	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199255">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199255</a>
	CRIANÇA E NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	Ester Schossler dos Santos	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199260">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199260</a>
	O INTOCÁVEL AO ALCANCE DAS CRIANÇAS: VIVÊNCIAS NO PÁTIO ESCOLAR	Lusaqueli Wanner	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152816">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152816</a>
	ESPAÇALIDADES E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO FOTOETNOGRÁFICO	Caroline Portal Peralta	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181837">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181837</a>



CAPES	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

**PALAVRA-CHAVE: “Desemparedamento” e “Infância”**

Motrivivência	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

Motriz	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

Movimento	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

Pensar a Prática	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Revista da Educação Física</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Cadernos de Formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>LUME</b>	Mesmos artigos da pesquisa com a palavra chave "Desemparedamento" sozinha		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>CAPES</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

**PALAVRA-CHAVE: "Infância" e "Natureza"**

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Motrivivência</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Motriz</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Movimento</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Pensar a Prática</b>	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLARIZAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA	Marynelma Camargo Garanhani	<a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v5i0.49">https://doi.org/10.5216/rpp.v5i0.49</a>

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Revista da Educação Física</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Cadernos de Formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

**PALAVRA-CHAVE: “Criança-natureza”**

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Motrivivência</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Motriz</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

<b>Movimento</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

<b>Pensar a Prática</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

<b>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

<b>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

<b>Revista da Educação Física</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

<b>Cadernos de Formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

**PALAVRA-CHAVE: “Criança” e “Natureza”**

<b>Motrivivência</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

Motriz	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
Movimento	TÍTULO	AUTORES	LINK
	O BRINCAR COMO DIÁLOGO/PERGUNTA E NÃO COMO RESPOSTA À PRÁTICA PEDAGÓGICA	Heloisa dos Santos Simon Elenor Kunz	<a href="https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39749/28357">https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39749/28357</a>
Pensar a Prática	TÍTULO	AUTORES	LINK
	O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA POÉTICA DE SER CRIANÇA	Victor José Machado de Oliveira David Gomes Martins Nilton Poletto Pimentel	<a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v16i1.16188">https://doi.org/10.5216/rpp.v16i1.16188</a>
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
Revista da Educação Física	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
Cadernos de Formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte	TÍTULO	AUTORES	LINK
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

**PALAVRA-CHAVE: “Educação Física” e “Educação Infantil”**

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Motrivivência</b>	O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EXISTE?	Vilma Aparecida Pinho José Tarcísio Grunennvaldt Kátia Garcia Gelamo	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p222">https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p222</a>
	AS BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS SIGNIFICADOS PARA AS CRIANÇAS	Maitê Venuto de Freitas Marco Paulo Stigger	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p74">https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p74</a>
	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRESSUPOSTOS E INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	André da Silva Mello Bethânia Alves Costa Zandominegue, Raquel Firmino Magalhães Barbosa Rodrigo Lema Del Rio Martins Wagner Santos	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130">https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130</a>
	A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS (IM)POSSÍVEIS ENLACES NO CAMPO ESCOLAR: OS ENREDOS NA PASSAGEM ENTRE O BRINCAR, O APRENDER E O EDUCAR	Rogério Rodrigues	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p102">https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p102</a>
	EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADE: O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR DA CRIANÇA PEQUENA NA ESCOLA	Aguinaldo Cesar Surdi Wanessa Cristina Maranhão de Freitas Rodrigues Erika Janaina Santiago Moreira Freire Elenor Kunz	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e58318">https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e58318</a>

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Motriz</b>	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Movimento</b>	A CULTURA INFANTIL E A RELAÇÃO COM OS SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	Marcos Rafael Tonietto, Marynelma Camargo Garanhani	<a href="https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66236/42067">https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66236/42067</a>
	O DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MOVIMENTO, A INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA	Daniela Bento Soares, Elaine Prodócimo, Ademir De Marco	<a href="https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/57571/39729">https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/57571/39729</a>

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>Pensar a Prática</b>	O LUGAR DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: POSSIBILIDADES DE INTERFACE COM O APRENDER	Jairo Antônio Paixão Jefferson Teixeira Sousa Ederley Emanuel Souza	<a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v23.56678">https://doi.org/10.5216/rpp.v23.56678</a>
	A CULTURA CORPORAL POPULAR COMO CONTEÚDO DO CURRÍCULO MULTICULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Marcos Garcia Neira	<a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v11i1.1699">https://doi.org/10.5216/rpp.v11i1.1699</a>
	O COTIDIANO DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ESPAÇO E TEMPO DISPONÍVEL PARA ATIVIDADES LÚDICO-MOTORAS	Riller Silva Reverdito Silvana Vilela Capellari Costa Ester Jesus de Oliveira Ademar José Capellari Allan Costa Simões Marcela Caroline Martins da Mota Yara Vieira dos Anjos Magda Jaciara Andrade Barros Rute Estanislava Tolocka	<a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16809">https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16809</a>

<b>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

<b>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

<b>Revista da Educação Física</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	BRINQUEDOS ALTERNATIVOS EM ESCOLAS INFANTIS DE UMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO	Rute Estanislava Tolocka Maíra Fogolin Pereira Jéssica Eloá Poletto	<a href="https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2902">https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2902</a>
	INFANT PLAYING ACTIVITIES AND THEIR POSSIBILITIES	Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida Viktor Shigunov	<a href="https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3793">https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3793</a>

<b>Cadernos de Formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	SABERES E MOVIMENTO – O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Jaciara Oliveira Leite Dayse Alisson Camara Cauper Poliana Carvalho Martins	<a href="http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2193">http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2193</a>

**PALAVRA-CHAVE: “Criança” e “Natureza” e “Educação Infantil” e “Educação Física”**

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
	"DESEMPAREDAR" NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM A LITERATURA E OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS SOBRE O USO DAS ÁREAS EXTERNAS	Gisele Rodrigues Soares Maria Luíza Rodrigues Flores	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/171141">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/171141</a>
	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES	Miriam Stock Palma	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/101753">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/101753</a>



LUME	O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE O SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Luciane Varisco Focesi Leni Vieira Dornelles	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189962">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189962</a>
	O INTOCÁVEL AO ALCANCE DAS CRIANÇAS: VIVÊNCIAS NO PÁTIO ESCOLAR	Lusaqueli Wanner	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152816">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152816</a>
	DESEMPAREDANDO: POTENCIALIDADES DOS ESPAÇOS EXTERNOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL JARDINS DE PRAÇA DE PORTO ALEGRE	Gisele Rodrigues Soares	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152899">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152899</a>
	A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO/AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Fernanda Dal Prá	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32048">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32048</a>
	DE MÃOS DADAS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS PELOS ESPAÇOS DA ESCOLA: INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E INVENÇÕES	Eleonora das Neves Simões	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131058">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131058</a>
	EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS ESCOLARES E O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS	Rodrigo Saballa de Carvalho	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6977">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6977</a>
	O LÚDICO NA COMUNIDADE INDÍGENA GUARANI DA ALDEIA TEKOA PINDO MIRIM: CARTOGRAFIA DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS DA ESCOLA NHAMANDU NHEMOPUÃ	Andréia Nunes Santana	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/221156">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/221156</a>
	AS BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS SIGNIFICADOS PARA AS CRIANÇAS	Maitê Venuto Freitas	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71645">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71645</a>
	NATUREZA E PÁTIOS ESCOLARES: PERCEPÇÃO, CONHECIMENTO AMBIENTAL E EFEITOS NO COMPORTAMENTO PRÓ-AMBIENTAL DE CRIANÇAS	Leandro Ravel de Freitas Ventura	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/138291">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/138291</a>

EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VIAMÃO-RS		
“AS CRIANÇAS SÃO AS VERDADEIRAS ANARQUISTAS”: SOBRE DECOLONIALIDADE E INFÂNCIAS.	Olívia Pires Coelho	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181862">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181862</a>
“QUEM É GRANDE É QUE SABE ALGUMA COISA, MAS QUEM É PEQUENO É QUE SABE COISA NOVA TODO DIA”: AS VERSÕES DAS CRIANÇAS SOBRE APRENDER NA PRÉ-ESCOLA	Claines Kremer	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202369">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202369</a>
“O MEU POUCO, É MUITO AQUI!” A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA SOCIOEDUCAÇÃO	Karine de Almeida Müller	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/205198">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/205198</a>
TEMPOS DA INFÂNCIA: ENTRE UM POETA, UM FILÓSOFO, UM EDUCADOR	Walter Omar Kohan Rosana Aparecida Fernandes	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218673">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218673</a>
CRIANÇAS E MEIO AMBIENTE: RELAÇÃO ENTRE ATITUDES DE CUIDADO, CRENÇAS AMBIENTAIS E COMPORTAMENTOS ECOLÓGICOS	Felipe de Bastiani	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/137098">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/137098</a>
GRIOT-EDUCADOR: A PEDAGOGIA ANCESTRAL NEGRO-AFRICANA E AS INFÂNCIAS, EM UM ESPAÇO DE CULTURA AFRO-GAÚCHA	Patrícia da Silva Pereira	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134701">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134701</a>
A LIBERDADE E O BRINCAR: CONSTRUÇÕES CRIATIVAS DE SI E DO MUNDO	Carolina Nitschke Massena	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95475">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95475</a>

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>LINK</b>
<b>CAPES</b>	(DES)NATURALIZANDO A CRIANÇA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto	<a href="https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=7098">https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=7098</a>
	A CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	Tatiane Gibertoni Sia	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&amp;co_obra=117762">http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&amp;co_obra=117762</a>
	A CRIANÇA E A NATUREZA: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NAS ÁREAS VERDES COMO CAMINHOS HUMANIZADORES	Izenildes Bernardina de Lima	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2665060">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2665060</a>
	CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA AFETIVA COM A NATUREZA: AS CONCEPÇÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM E REGULAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3686186">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3686186</a>
	UMA EDUCAÇÃO INFANTIL CENTRADA NO BRINCAR: A EXPERIÊNCIA DA TE-ARTE	Rozana Machado Bandeira de Melo	<a href="http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/352">http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/352</a>
	EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E DESCOLONIALIDADE COM CRIANÇAS INDÍGENAS TREMEMBÉ: VINCULAÇÃO AFETIVA PESSOA-AMBIENTE NA ESCOLA MARIA VENÂNCIA	Deyseane Maria Araújo Lima	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1858157">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1858157</a>
	PÁTIOS INVISÍVEIS: A DIMENSÃO DO VERDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Cintia Ribeiro Rondon	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1394978">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1394978</a>
	À SOMBRA DA VIDA NUA. UMA LEITURA BIOPOLÍTICA DA INFÂNCIA	Jackson Luiz Nunes Bentes	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1395236">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1395236</a>

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_.

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre o *Desemparedamento das infâncias: possíveis relações com a educação física escolar e a educação infantil*.

Dessa forma, pedimos que você leia o documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

#### **Objetivos do Estudo:**

- a) Compreender como a Educação Física escolar pode colaborar no processo de desamparadamento das infâncias na Educação Infantil e qual a sua contribuição na relação criança-natureza;
- b) Compreender como organizar os espaços pedagógicos da escola para possibilitar o desemparedamento das infâncias;
- c) Compreender quais possibilidades metodológicas (materiais/tempos/projetos) podem contribuir na relação criança-natureza;
- d) Mapear as escolas de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre/RS que se aproximem das perspectivas educativas que desencorajam o emparedamento das infâncias e busquem harmonia nas relações criança-natureza.

#### **Procedimentos:**

Participar de diálogos via WhatsApp e/ou receber a pesquisadora em uma visita agendada ao seu local de trabalho para conversa com tema pré estabelecido.

Possibilitar a pesquisadora conhecer o ambiente e conversar sobre as propostas de desemparedamento a partir da conversa via WhatsApp e/ou visita à escola.

**Riscos e Benefícios do Estudo:**

Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) com este estudo não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco o(a) submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: este estudo poderá contribuir no entendimento científico dos problemas relacionados aos processos de desemparedamento das infâncias na educação infantil vivenciados nas escolas de educação infantil.

**Confidencialidade:**

Todas informações obtidas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identidade dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilizações não autorizadas.

**Voluntariedade:**

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de obtenção de informações, a qualquer momento, se assim for o seu desejo.

**Novas informações:**

A qualquer momento os(as) participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, por meio de contato com a pesquisadora.

**Contatos e Questões:**

**Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
ESEFID/UFRGS**

**Professora Lisandra Oliveira e Silva**

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3316 5821

**Karoline Hachler Ricardo**

E-mail: karolinehachler@gmail.com

Fone: (51) 98108 1569

**Comitê de Ética em Pesquisa**

---

Karoline Hachler Ricardo  
(graduanda de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS)

### Declaração de Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ (função na escola) da Escola de Educação Infantil  
\_\_\_\_\_, tendo lido as informações  
oferecidas acima e tendo sido esclarecida das questões referentes à pesquisa,  
concordo em participar livremente do estudo.

**Assinatura:** \_\_\_\_\_.

**Data:** \_\_\_\_\_.

**DECLARAÇÃO****Nome da Escola:** \_\_\_\_\_.**Nome da Diretora:** \_\_\_\_\_.**Endereço:** \_\_\_\_\_.**CEP:** \_\_\_\_\_ **Cidade:** \_\_\_\_\_ **Telefone:**  
\_\_\_\_\_.

Declaro que a estudante **Karoline Hachler Ricardo** está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: *“Desemparedamento das infâncias: possíveis relações com a educação física escolar e a educação infantil”*, no segundo semestre de 2021, nesta Escola.

Tenho conhecimento que a pesquisa objetiva compreender como a Educação Física escolar pode colaborar no processo de desamparadamento das infâncias na Educação Infantil e qual a sua contribuição na relação criança-natureza, buscando conhecer melhor as Escolas de Educação Infantil que mais se aproximam deste entendimento de educação, a partir de como organizam seus espaços pedagógicos para possibilitar o desamparadamento das infâncias e quais as possibilidades metodológicas (materiais/tempos/projetos) que utilizam para contribuir na relação criança-natureza.

Para efetivar a obtenção de informações a estudante terá permissão para acessar e analisar documentos além de participar de diálogos via WhatsApp e/ou uma visita ao local da escola.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisa deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_.

---

(Assinatura e carimbo do Representante Legal da Escola)

APÊNDICE C – PESQUISA NOS SITES E REDES SOCIAIS  
(FACEBOOK E INSTAGRAM) DAS ESCOLAS MAPEADAS

**Porto Alegre/RS**

**1. Pomar de Infância Oká Manaká**

Endereço: Rua do Cerro, Morro São Pedro, 1000 - Lageado, Porto Alegre - RS, 91787-020.

Site: <https://okamanaka.eco.br/>

Contato: (51) 981459673 / contato@okamanaka.eco.br

- Escola de Educação Infantil

*“O Pomar de Infância Oka Manaká é um Território de desenvolvimento da Cultura da Infância que se propõe a potencializar ações-educativas-pedagógicas na natureza com crianças de 02 a 06 anos de idade, em uma única turma multietária”.*

*(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)*

**2. Cotidiana Escola de Educação Infantil**

Endereço: Rua Francisco Ferrer, 456 - Rio Branco, Porto Alegre - RS, 90420-140.

Site: <https://www.escolacotidiana.com.br/>

Contato: (51) 32096686 / ola@escolacotidiana.com.br

- Escola de Educação Infantil

*“A Cotidiana é uma escola que nasceu com o objetivo de oferecer um espaço educativo que promova um tempo de aprendizagem e relações respeitando as particularidades das crianças e de suas infâncias”.*

*O espaço que viabiliza o atendimento às necessidades de desenvolvimento integral das crianças. Que resgata as ações cotidianas da infância como o brincar com diferentes materialidades, com liberdade e o contato com a natureza, que respeita o ritmo e as singularidades das crianças e dos adultos, tornando-os protagonistas da ação educativa. A escada, a casa da árvore, a sacada, o portão, o ateliê, o refeitório e as salas referências bem como as outras instalações da escola são contextos que viabilizam as ações autônomas de aprendizagem.*

*O tempo do cotidiano sempre em construção, o valor do inacabado, ciclos de desenvolvimento, ciclos da natureza, o tempo de cada indivíduo. Conhecer, respeitar, celebrar”.*



(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)

### **3. Escola Criança Vida**

Endereço: Rua Prof. Fitzgerald, 166 - Petrópolis, Porto Alegre - RS, 90470-160.

Site: <https://il.ink/criancavida/> / <https://www.facebook.com/escolacriancavida/>

Contato: (51) 3105-4142 / [criancavidapoa@gmail.com](mailto:criancavidapoa@gmail.com)

- Escola de Educação Infantil

*“Escola de Educação Infantil em Porto Alegre. Alimentação orgânica e atividades integradas. CUIDAR e EDUCAR em um ambiente afetivo que respeite a individualidade de cada criança, valorizando aspectos emocionais, cognitivos e socioafetivos. Acreditamos na importância de um ambiente afetivo que respeite a individualidade de cada criança, valorizando aspectos emocionais, cognitivos e socioafetivos, integrando as funções de CUIDAR E EDUCAR”.*

(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)

### **4. Escola Comunitária de Educação Básica Aldeia Lumiar da Fraternidade**

Endereço: Rua Dona Paulina, 700 - Tristeza, Porto Alegre - RS, 91920-030.

Site: <http://aldeiadafraternidade.org.br/>

Contato: (51) 3268-3313

- Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental

*“A Aldeia da Fraternidade é uma associação sem fins lucrativos que oferece novas oportunidades para a vida de centenas de crianças, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade social*

*Por acreditar que os indivíduos podem escolher o seu próprio caminho de desenvolvimento a partir das suas potencialidades, a instituição oferece atividades divididas nos eixos Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Educação para Sustentabilidade e através da Escola Infantil Amigo Spinelli e da Escola Comunitária de Educação Básica Aldeia Lumiar, as quais transformam positivamente a forma como crianças e jovens aprendem a cuidar de si, do meio ambiente e da comunidade”.*

(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)

### **5. Escola Amigos do Verde**

Endereço: Rua Honório Silveira Dias, 1675 - São João, Porto Alegre - RS, 90550-150

Site: <https://amigosdoverde.com.br/>

Contato: (51) 33377630 e (51) 99938886 /

- Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental

*“Oportunizar a aprendizagem e o crescimento integral do indivíduo através de projetos de estudos e vivências como auto(eco)conhecimento, agroecologia, artes e nutrição. A partir de uma visão ecossistêmica, acreditamos na interdependência de nossos atos comprometidos na formação do ser social e planetário, acolhendo a diversidade, respeitando as particularidades e a riqueza inerentes a cada um. Na escola Amigos do Verde, educar é a expansão da consciência, contribuindo para o desenvolvimento de um ser mais criativo, reflexivo, autônomo e solidário. Protagonismo compartilhado e pesquisa; Espaço natural; Desenvolvimento integral; Alimentação saudável; Valorização da diversidade”.*

(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)

## **6. Escola de Educação Infantil Amor de Amora**

Endereço: Rua Almirante Câmara, 145 - Tristeza, Porto Alegre - RS, 91920-450.

Site: <https://www.facebook.com/EscolaAmordeAmora/>

Contato: (51) 991414438 / amordeamora@escolaamordeamora.com.br

- Escola de Educação Infantil

*“Jardim de Infância que propõem o desenvolvimento natural das capacidades cognitivas, motoras e emocionais. Uma escola que respeita o ritmo natural de desenvolvimento da criança, ambiente acolhedor, professores muito afetuosos e atentos à individualidade de cada pequeno: um pequeno oásis de natureza e tranquilidade na zona sul”.*

(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)

## **7. Escola Animal Friend**

Endereço: Rua Fernando Machado, s/nº - Praça General Osório, Porto Alegre - RS

CEP: 90010-282

Site: <https://www.facebook.com/animalfriendsescola>

Contato: (51) (51) 99443-2172 / contato@escolaanimalfriends.com.br

- Escola de Educação Infantil

*“Aqui na escola, além da educação ambiental, buscamos transmitir para as crianças que somos parte de um ecossistema, e não estamos alheios a ele (ou somos mais poderosos do que o mundo que vivemos e aqueles que coabitam conosco)”.*

*(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)*

### **8. Escola Municipal de Educação Infantil – Jardim de Praça Pica-Pau Amarelo**

Endereço: Rua Fernando Machado, s/nº - Praça General Osório, Porto Alegre - RS  
CEP: 90010-282

Site: <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/picapauamarelo/>

Contato: (51) 32895996 – 32895997 / [emei.picapauamarelo@smed.prefpoa.com.br](mailto:emei.picapauamarelo@smed.prefpoa.com.br)

- Escola de Educação Infantil

*“Temos muito orgulho de contar a nossa história. Afinal de contas, somos o primeiro Jardim de Praça de Porto Alegre. Estamos com 88 anos. Nosso Jardim de Praça foi fundado em 1926 no Governo do Intendente Otávio Rocha. Uma iniciativa ímpar no Brasil e na América do Sul. Porto Alegre destaca-se como cidade pioneira no Brasil que investiu em programas públicos de recreação com Educação. Este projeto dos Jardins de Praça, antes chamados de Jardins de Recreação dentro das praças, teve como principal mentor e realizador o professor Frederico Guilherme Gaelzer que concretizou uma política de vanguarda beneficiando crianças, jovens e adultos. Na Praça Alto da Bronze criou-se um espaço onde a garotada se reunia para o futebol e as crianças freqüentavam o Jardim. História construída pelos alunos. O nome de nossa ESCOLA. Projeto de trabalho: Resgatando a história da Escola e valorizando o espaço coletivo. Era uma vez uma família de pica-paus que vivia nesta Praça, brincando entre as árvores e fazendo buracos. Nessa Praça, tinham árvores com laranjas e maçãs e os Pica-Paus comiam as frutas todos os dias. Os pais e as mães dos pica-paus procuravam comida para seus filhotes e, também palha e pauzinhos para fazerem os ninhos e colocarem os ovos. Todos os dias vinham crianças brincar na Praça e viam os Pica-paus. As crianças tiveram a idéia de construir uma Escola nessa Praça. Pediram aos pais e os pais pediram ao Prefeito, para construir a Escola. O Prefeito achou a idéia magnífica, e a Escola foi construída e chamada de Escola Pica-Pau Amarelo. Os ovinhos dos ninhos foram quebrando e a cada dia mais e mais Pica-Paus foram nascendo. E, a cada dia mais e mais Pica-Paus foram aparecendo. Os Pica-Paus tinham no peito penas de cor*

*amarela. Tinha um riozinho na praça e os Pica-Paus tomavam banho. Hoje temos nesta praça a nossa escola – a Escola Municipal de Educação Infantil – Jardim de Praça Pica-Pau Amarelo”.*

*(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)*

### **9.a. Escola Casa Ametista Jardim de Infância Waldorf**

Endereço: Rua Vítor Hugo, 250 - Petrópolis, Porto Alegre - RS, 90630-070.

Site: <http://www.casaametista.com.br/>

Contato: (51) 30237663 / [casaametista@gmail.com](mailto:casaametista@gmail.com)

- Escola de Educação Infantil

*“A gestão da Casa Ametista é feita em conjunto com pais e professores, através de reuniões administrativas quinzenais, onde planejamos nossos passos e a saúde financeira da iniciativa. A mantenedora da Casa Ametista é a Associação Arcanjo Miguel de Educação Humanizada – AAMEH, uma associação privada sem fins lucrativos. Temos aqui, espaço para que as crianças possam movimentar-se com liberdade e descobrir seu corpo... Correr, pular, balançar, rolar, deitar, subir, se esconder... Por meio do contato com a terra, plantas, areia, árvores, pedras, troncos, sementes, subidas e descidas, flores, ervas medicinais e uma composteira”.*

*(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)*

### **9.b. Escola Quintal dos Sabiás – FUNDIDA COM A CASA AMETISTA**

Endereço: Rua Portugal, 855 - São João, Porto Alegre - RS, 90520-310.

Site: <https://www.facebook.com/quintaldossabias/>

Contato: (51) 992444050 /

**FECHADA**

*(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)*

## Grande Porto Alegre/RS e região

### **10. Escola Caminho do Meio**

Endereço: Estrada Caminho do Meio, 2600 - Vila Augusta, Viamão - RS, 94515-000.

Site: <https://educarparaafelicidade.com.br/>

Contato: (51) 99123 0530 / [caminhodomeioescola@gmail.com](mailto:caminhodomeioescola@gmail.com)

- Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental

*“Oferecemos uma educação diferenciada, que favorece o equilíbrio emocional, saúde, criatividade e contato com a natureza – com turmas reduzidas, e uma equipe integrada e em formação permanente”.*

*“Oferecemos às crianças o melhor ambiente para o seu desenvolvimento, com enfoque no brincar, no ritmo cotidiano, no contato com a natureza e no cuidado com a saúde e alimentação. Atendemos crianças a partir dos 2 anos completos até março”.*

*(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)*

### **11. Cidade Escola Ayni**

Endereço: Rua Marcelino Champagnat, 180 - Planalto, Guaporé - RS, 99200-000

Site: <https://www.ayni.org.br/>

Contato: (54) 99641-0037 / cidadeescola@ayni.org.br

- Jardim de Infância e Contraturno Integral (crianças de

*“A Ayni é uma mensagem de inspiração para empresários e empresárias, educadores, mães e pais, produtores e gestores públicos. Um lugar que deseja ser afável e amoroso para as crianças e que convida os adultos a se reconectarem com a própria essência e a refletirem sobre sua relação com a vida e com o mundo em sua volta”.*

*“A escola está registrada formalmente como um contraturno escolar, pois para nós, é importante que as famílias sigam em conexão com as escolas da cidade”.*

*(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)*

### **12. Sítio Refúgio das Figueiras**

Endereço: CEP 94380-000, próximo à Taquara/RS

Site: [https://www.instagram.com/p/CTepKvUH\\_Ox/](https://www.instagram.com/p/CTepKvUH_Ox/)

Contato: (51)995892161 / refugiodasfigueiras@gmail.com

- Jardim de Infância e Contraturno Escolar (crianças de

*“Infância, Natureza e Ancestralidade. Educação rural humanizada e decolonial. Inspirado na Ped. Waldorf. Jardim de Infância e contra-turno escolar”.*

*(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)*

### **13. ESCOLAS MUNICIPAIS DE NOVO HAMBURGO/RS**

<https://lunetas.com.br/escolas-novo-hamburgo/>

Em Novo Hamburgo (RS), a rede municipal de ensino está “desempareando” a infância: as crianças passam mais tempo em contato com a natureza. A reestruturação, feita há mais de 10 anos, traz segurança para as aulas presenciais durante a pandemia. Com a proposta de “desemparedar” a infância, as crianças da rede municipal de Novo Hamburgo passam mais tempo aprendendo e brincando em meio à natureza. Imagine um pátio verde, troncos, pneus, árvores, pracinha, galinhas e composteira. Nesse cenário, as crianças são inspiradas a desbravar cada cantinho com seus olhos atentos. Exploram o ambiente sem hora para retornar à sala de quatro paredes. **Essa é a rotina de aproximadamente 4.500 crianças, com até seis anos, que estudam em creches e escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Novo Hamburgo, cidade de 247 mil habitantes, localizada no interior do Rio Grande do Sul.** A ideia de “desemparedar” as escolas começou em 2009, quando uma equipe interdisciplinar para assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação realizou um plano de reestruturação para ampliar os espaços abertos de ensino infantil, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Luciane Varisco Focesi, coordenadora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, conta que este trabalho nas escolas teve investimento na formação continuada de professores e equipes gestoras, que se reuniram em grupos de estudo, leituras, vivências e conversas com as famílias. Entre os temas discutidos, estavam principalmente a importância do brincar livre e da educação ambiental, como caminhos para “entender que o lugar de maior potência para a brincadeira inventiva é estar com e na natureza”, explica Luciane. Além de diálogos e formações, a pedagoga acrescenta um outro pilar importante para o processo de desemparedamento das escolas da cidade: foi preciso escutar as crianças.

O investimento em estrutura das escolas concentrou-se na reforma e na ampliação dos pátios, com plantio de árvores, criação de hortas, construção de túneis, inserção de mobiliário e materiais diversos nas **37 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei) da rede, que contam com materiais não estruturados e elementos naturais.** A partir da imaginação, as crianças dão vida a uma pedra, a um pedaço de madeira ou até mesmo a pequenas folhas caídas de uma árvore.

*(INFORMAÇÕES RETIRADAS DO SITE)*

## APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DO ESPAÇO-TEMPO POMAR DE INFÂNCIA OKA MANAKÁ

Chegando na Oka, abri o portão de madeira, e ali tem um espaço, que é onde podem ser estacionados carros e onde a van chega para deixar e buscar as crianças. É um espaço redondo, com árvores ao redor e chão de terra. Andando um pouquinho mais, uns dois ou três passos tem o Portal da Criança. Entrei nele, que é a única entrada. Segui em caminho parecido com uma trilha. Nada regular porque é terra, pedra, árvores. É tudo natureza. Olhando para um lado e para outro só se vê árvores, terra e pedras. Uns dez passos à frente, a direita, tem uma plaquinha pintada de madeira escrito "limite". Logo em seguida, olhando para baixo, também a direita, está escrito "ar". E aí sobe um pouco o desnível que é uma lomba. Raízes no chão. Uma árvore bem a frente que divide o caminho em esquerda e direita com uma seta de bamboo apontando para esquerda. A direita tem uma casa de madeira. Não é no espaço da Oka. Mas é na Oka. A esquerda seguindo o caminho tem uma ponte de madeira para passar pelo buraco de forma mais fácil. Mas dá para passar sem ser nela. Passando a ponte, a esquerda, tem tipo uma casinha aberta mas que tem que subir para acessar o brinquedo, que é uma tirolesa de pneu. Uns vinte passos guiados pelo aço da tirolesa, a direita, antes de chegar ao fim da tirolesa, dá para subir pelas pedras e pela terra. Mas, seguindo o caminho tem-se acesso para a parte de trás da Oka. A esquerda, descendo um pouco tem uma fogueira com banquinhos de madeira em círculo ao redor da fogueira. A frente tem uma casinha de tijolo que são dois banheiros. Os vasos são do tamanho das crianças. A frente, mas depois dessa casinha, tem uma casa de madeira circular, que tem tambores, berimbau, cestos, cadeiras, bancos, pandeiros, tecidos pendurados e muitas coisas de madeira e materiais da natureza, com janelas bem grandes. Dá para dobrar a direita e subir uma escada com pedras bem espaçadas que tem troncos no meio. Seguindo o caminho pela esquerda, que dá para os banheiros e a casa redonda, caminho que fica entre esses dois espaços, a esquerda, em baixo e atrás dessa casa circular tem um espaço mais regular e uma goleira pequena. No final tem um portãozinho que vai para uma trilha. A direita do caminho tem um deck de madeira. A frente tem mais uma casa, que tem uma cozinha e um espaço que parece de leitura. E bem em cima tem um espacinho com uma mesinha. A direita tem uma escadinha de pneu que dá acesso ao deck. Em cima do deck tem duas pirâmides de

bamboo ligadas uma à outra por um bamboo. Ao lado da casa tem um chão de cimento que tem um minhocário e forno de barro. A direita, dá para subir por escadas de pneus e a esquerda tem uma gangorra e tipo uma prancha de equilíbrio de madeira. A direita tem um espaço que é limitado por madeiras grandes. Tem areia mais fofa dentro, pás e tem duas caixas de madeira e em cima tem painéis. Mais em cima tem uma pia dupla no chão e ao lado uma roda de bicicleta em cima de pedras que fazem um círculo, e dentro tem madeiras como se fosse uma fogueira. Em cima disso tem painéis. A esquerda tem uma grande madeira que parece uma porta, e que parece um escorregador. Em cima disso tem uma casinha de madeira pequena e ao lado tem uma árvore com galhos finos que estão pendurados cinco balanços de pneu pendurados por cordas. A direita tem quatro vigas de madeira que formam um quadrado e nelas estão penduradas três redes. Ao lado disso tem um círculo que é de madeira no chão e parece ter um buraco, mas estava tapado com uma lona. Em cima disso tem uma portinha que é para um espaço fechado e delimitado por bambos e arames. Olhando para cima da porta diz Agrofloresta. É um espaço grande. E ao lado da agrofloresta, mas com a entrada pelo lado da casinha de madeira, também por um portãozinho, tem outra casa, que é onde a Serralha e o Agave vivem com suas duas filhas. Ainda, ao lado do portão que dá acesso à trilha no final, tem um canil com uma casinha de cachorro de madeira. Ele está cercado por arames. A casa de madeira, que é a cozinha, tem uma mesa grande de comprimento e largura, e pequena de altura. Com dois bancos grandes de comprimento e baixinhos. A frente disso tem uma bancada que divide a cozinha desse refeitório. Encostada na parede está a pia a geladeira e 2 móveis para guardar coisas de cozinha. Na parede ao lado, mais um móvel baixo para guardar coisas. No canto esquerdo entre bancada e pia tem um fogão. Um fogão diferente, que é industrial, com quatro bocas e bem antigo. A esquerda dentro dessa mesma casa, descendo um degrau, tem o espaço que parece um cantinho de descanso e de leitura. Chão de madeira. Todo de janela. Com um sofá de dois lugares. Ao lado do sofá tem uma fonte de bamboo. E do outro lado encostado na parede ao lado da janela tem uma mesa que tem ossos dos animais encontrados na Oka. Eles estão tapados com vidro em cima. Tem também uma máquina de costura antiga. Uma cadeira de balanço. Cesto de madeira. Telefone antigo, máquina de escrever antiga. Tem um filtro dos sonhos muito grande pendurado. Berimbaus na parede e fotos das crianças no espaço (Diário de Campo, maio de 2021).