

INFÂNCIAS DESEMPAREDADAS PÓS-PANDEMIA

PREDILEÇÕES INFANTIS EM BUSCA
DE PEDAGOGIAS EXTRAORDINÁRIAS

Amanda Loureiro de Oliveira
Lígia de Carvalho Abões Vercelli



**INFÂNCIAS DESEMPAREDADAS
PÓS-PANDEMIA:
PREDILEÇÕES INFANTIS EM BUSCA DE
PEDAGOGIAS EXTRAORDINÁRIAS**

**AMANDA LOUREIRO DE OLIVEIRA
LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI**

**INFÂNCIAS DESEMPAREDADAS
PÓS-PANDEMIA:
PREDILEÇÕES INFANTIS EM BUSCA DE
PEDAGOGIAS EXTRAORDINÁRIAS**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Amanda Loureiro de Oliveira; Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Infâncias desemparedadas pós-pandemia: Predileções infantis em busca de pedagogias extraordinárias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 116p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1152-7 [Impresso]
978-65-265-1192-3 [Digital]**

1. Infância. 2. Educação Infantil. 3. Pedagogias extraordinárias. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem
Ser coisa normal
Bola de meia
Bola de gude
Um solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança um menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão

Milton Nascimento / Fernando Brant

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. INFÂNCIA E A NATUREZA NA HISTÓRIA PEDAGÓGICA INTERNACIONAL E BRASILEIRA	17
2.1 Infâncias e a natureza na história pedagógica internacional	17
2.2 Infâncias e a natureza na história pedagógica brasileira	24
2.3 Rotinas: espaços e ambientes em tempos de pandemia e para além dela	37
3. A PEDAGOGIA DO DESEMPAREDAMENTO: O DIREITO ÀS INTERAÇÕES E AS BRINCADEIRAS COM A NATUREZA	41
3.1 A urgência do brincar com a natureza	41
3.2 Reconhecendo o valor do brincar e do aprender com e na natureza segundo documentos federais e municipais	47
3.3 O currículo da infância num contexto pandêmico da escola pesquisada: as possibilidades do lado de fora da sala referência	51
3.4 A potência dos espaços externos nas escolas de Educação Infantil	55
4. DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA	61
4.1 Metodologia	61
4.2 O passo a passo da pesquisa	64
4.3 Observação não participante	66
4.4 Roda de conversa com gestores e professores	69

4.5 Carta aberta aos participantes da pesquisa	76
4.6 Carta coletiva aberta feita pelos participantes da pesquisa em resposta à carta oficial de devolutiva de pesquisa de campo	78
4.7 Conversa com as crianças	79
4.8 Análise dos dados produzidos	90
4.8.1 Desemparedamento em período pandêmico: experiências exitosas em espaços externos vivos e materiais naturais	91
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	109

1. INTRODUÇÃO

Este livro é fruto de nossa dissertação do mestrado. Os escritos destas páginas se iniciaram no período da pandemia covid-19, o pré-projeto foi iniciado durante o *lockdown*, e continuamos a pesquisa durante o período pandêmico e pós-pandemia.

No decorrer do estudo, surgem muitas inquietações acerca das crianças que frequentam a Educação Infantil, observamos que ainda passam a maior parte de sua infância em espaços fechados por longos períodos, na qual seus corpos são disciplinados por rotinas rígidas que desconsideram a mesma como sujeito cultural e social, com vontades, desejos e interesses próprios.

De acordo com Horn (2007), a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas no espaço físico, ao qualificar o mesmo se transforma em um ambiente. Sendo assim cabe levar em consideração que o espaço físico é entendido como algo conjugado ao ambiente. Essa relação não ocorre de maneira linear. Se considerarmos as necessidades infantis é legítimo integrar princípios de liberdade e harmonia com a natureza, buscando arranjar ambientes adequados as necessidades das crianças.

Constatamos também que, no período pandêmico, o ambiente externo parecia pela primeira vez mais “seguro”, e menos arriscado que o interno. Em paralelo, após a pesquisa de campo, fica evidente, muitas resistências, dificuldades e insegurança por parte das famílias e dos gestores e professores, tornando o cotidiano uma práxis tensionada, na qual a sala de referência ainda é compreendida e utilizada como o único espaço de aprendizagens.

Para Zabalza (1998) o ambiente escolar revela o tipo das atividades que se realizam, a comunicação entre as crianças e suas relações com o mundo externo, os seus interesses e dos professores também.

Atualmente muito se tem discutido sobre o desemparedamento da infância e quais os benefícios para a criança estar em

contato com a natureza bem como ter oportunidade de vivenciar e explorar as áreas e ambientes externos. Os parques, pátios e as praças são espaços essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem por proporcionarem o contato das crianças com os elementos da natureza assim como interações entre elas possibilitando também o movimento do corpo.

A reflexão acerca das relações das crianças com os espaços e ambientes na Educação Infantil tem sido um grande desafio, assim como a efetivação de uma pedagogia da infância que respeite os direitos das crianças e o futuro da vida do planeta.

Ao pensar o desemparedamento das crianças e das infâncias observamos que as experiências ao ar livre e para além da sala de referência seria uma forma ideal bem como uma possibilidade de repensar a educação e contribuir para a ciência. Esse olhar científico, questionador e distante da abordagem instrumental e funcional trouxe também reflexões acerca dos muitos medos e diante deles a urgência em repensar os espaços educacionais, escolares e de formação para professores na Educação Infantil.

Alguns dos ordenamentos legais mais atuais que destacam tais propostas são: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (Brasil, 2006b) evidenciando os espaços como potenciadores de aprendizagens. Esses ordenamentos evidenciam como a exploração dos espaços externos é importante como elemento curricular para propostas de trabalhos pedagógicos na Educação Infantil.

De acordo com Guerra (2023) educar ao ar livre é partir da premissa que “fora” é possível aprender bem como incorporar conteúdos próprios das propostas de educações formais, sendo assim, é dever daqueles que ensinam e educam, torna-los disponíveis às experiências, das crianças, jovens e adultos.

No início de 2020, a pandemia do coronavírus Sars-Cov-2, responsável pela doença Covid-19 se espalhou pelo mundo e o isolamento social foi adotado por centenas de países como medida

para diminuir a contaminação do vírus. Da noite para o dia, milhões de crianças foram afastadas de suas escolas, de seus amigos, de seus familiares e da natureza, obrigando que toda a sociedade se confinasse, medida necessária e preventiva de proteção à vida, tendo um impacto significativo sobre todos nós.

No caso particular de algumas crianças, a suspensão da escola proporcionou confinamento, com pouco ou nenhum tempo e espaço para brincar e interagir com liberdade e ter contato com a natureza.

Ao analisarmos a escola na sociedade contemporânea, é possível observar que muitos fatores têm transformado as relações que as crianças estabelecem em suas famílias, na sociedade e no contexto escolar. Alguns aspectos são perceptíveis como o isolamento das crianças por parte dos responsáveis legais, mantendo-as parte do dia fechadas em casa com medo da violência das cidades e, atualmente, da contaminação da COVID-19.

O processo de urbanização dos espaços das cidades com poucas áreas verdes e de lazer muito tem contribuído para o emparedamento das crianças que, por sua vez passam parte do dia conectados em telas seja da televisão, dos *tablets*, celulares e computadores, sendo esses instrumentos de entretenimento e distração mais usual, desconectando as mesmas de viverem possibilidades com e na natureza em ambientes externos.

Em 2020, as escolas passaram a atender as crianças de maneira híbrida, utilizando também recursos tecnológicos, ampliando o tempo em frente às telas. O empobrecimento da experiência da criança nas propostas enviadas para casa e a tecnologia virtual desigual ampliou os olhares dos professores entendendo a escola como um local de rede de relações que sustentam a infância.

No ano de 2021, as escolas de Educação Infantil voltam a atender presencialmente poucas crianças na tentativa de amenizar as contaminações. Esse atendimento foi muito reduzido e os protocolos de saúde foram impostos para professores e crianças. É possível observar que a interação com outros seres humanos vem

sendo ameaçada, muito isolamento e boa parte do tempo destinados às telas e aprisionamento.

No contexto escolar, percebemos que muitos professores ainda apresentam concepções que distanciam as crianças das áreas externas e contato com a natureza, pois entendem que o *lócus* de aprendizagens é a sala referência, ou seja, somente esse espaço é potente de aprendizagens e mais seguro quando vivemos em um momento pandêmico. Assim, deixa-se de ofertar para as crianças momentos de exploração e aprendizagens nas áreas externas e contato com a natureza. Em contrapartida, o ambiente externo parecia pela primeira vez mais “seguro”, e menos arriscado que o interno. As áreas externas passam a ser utilizadas de maneira tímida porque certamente são forçados pela condição pandêmica a educar ao ar livre.

Ainda no período pandêmico, os professores começam a refletir sobre o valor formativo dos espaços e ambientes para além da sala de referência, mas, sair dos espaços condicionantes e restritos das estruturas educacionais e didáticas, ainda é um grande desafio a ser tomado, tornando as práticas muitas vezes fragmentadas e disciplinares.

O presente estudo tem como **objeto o desemparedamento da infância em tempos de pandemia**. Esta pesquisa foi motivada pelas seguintes **questões**: Como uma Escola Municipal de Educação Infantil organiza seu território educativo, reconhecendo o valor do brincar e do aprender com e na natureza? Que critérios são utilizados para planejamento de ações que possibilitem às crianças viverem a infância fora da sala referência? De que forma ocorre o currículo da infância nesse contexto pandêmico?

Tem como **objetivo geral** analisar como a EMEI organiza seu território educativo, reconhecendo o valor do brincar e do aprender com e na natureza. **Os objetivos específicos são**: identificar os critérios utilizados para planejamento de ações que possibilitem às crianças viver a infância fora da sala referência; verificar de que forma ocorre o currículo da infância nesse contexto pandêmico. A cidade de São Paulo possui um currículo voltado à concepção de

uma criança ativa, potente e produtora de cultura, com possibilidade de aprender nos mais variados espaços educadores, porém muitos professores de EMEI entendem que o *locus* central do processo educativo é a sala referência.

O universo da pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada no município de São Paulo e os sujeitos participantes são três gestores da escola, onze professoras que realizam a Jornada Especial Integral de formação (JEIF) e um grupo de vinte e duas crianças de uma sala referência. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo intervenção e os instrumentos de produção de dados são a observação não participante sobre o uso dos espaços pelas crianças, roda de conversa com professoras e gestores e rodas de conversa com as crianças. Também fizemos análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição, da legislação vigente federal e municipal e Indicadores dos Qualidade na Educação Infantil (2009). O referencial teórico está embasado à luz de Kishimoto (1985), Rinaldi (1998), e Horn e Barbosa (2021) para fundamentar a categoria crianças, espaços e relações; Tiriba (2021), e Barros (2018), para fundamentar a categoria desemparedamento; Sarmiento (2004), Piorski (2016), Louv e Barros (2022) para fundamentar a categoria infância e natureza.

Este livro está dividido em cinco capítulos: o introdutório, o segundo capítulo intitulado “Infância e natureza na História da Pedagogia”, na qual apresentamos um marco histórico resgatando as relações entre criança, infância e natureza na história da pedagogia, citando experiências internacionais e nacionais. Também apresentamos a Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) Espatódea, universo da pesquisa.

No terceiro capítulo, denominado “A pedagogia do desemparedamento: o direito às interações e as brincadeiras com e na natureza” evidenciamos como as crianças têm sentido a privação de liberdade nos espaços de Educação Infantil na qual passam a maior parte do tempo. Em seguida apontamos o reconhecimento do valor do brincar e do aprender com e na

natureza entendendo que por meio da exploração e contato com essas materialidades é possível investigar, transformar os objetos e espaços ao redor bem como conhecer o mundo. Ainda nessa seção resgatamos o currículo da infância na cidade de São Paulo refletindo sobre os direitos das crianças e em alguns momentos o esquecimento da infância em detrimento do atual momento pandêmico e também como marco histórico.

No quarto capítulo, “Desemparedamento da infância em uma Escola Municipal de Educação Infantil em tempos de pandemia”, retomamos os problemas, objetivos e hipótese da pesquisa, apresentamos a metodologia, os sujeitos envolvidos, e realizamos a análise dos dados apresentando constatações provisórias, evidenciando reflexões relativas às brincadeiras com e na natureza bem como na área externa na busca da garantia de uma educação de qualidade. Por fim, as considerações finais do estudo, as quais revelam que mesmo com amparo legal ainda existe grande resistência do adulto ao uso dos espaços externos.

É imprescindível destacar, que, no decorrer da pesquisa ao acessar a escuta das crianças, foi possível constatar a predileção pelas propostas do lado de fora, pela natureza, relatando seus desejos, interesses e necessidades bem como o medo dos adultos. Captamos nesse processo os vislumbres e encontros das crianças com a natureza, reconhecendo seu valor formativo e de aprendizagens, de curiosidades e experiências apontando para um novo norte e até sugerindo repensar a educação de crianças de maneira a torna-la extraordinária.

Desta forma, a publicação deste livro nos impulsiona a novos olhares seguindo num caminho utópico e brilhante, trazendo cientistas, autores, pedagogos e crianças cada um com sua peculiaridade e especificidade, permitindo refletir e repensar novas formas do fazer pedagógico não mais somente teórico mas que possibilitam compreender inúmeras razões para cultivar possibilidades do encontro com a natureza de maneira educativa e prazerosa, compreendendo os limites e repensando novas possibilidades que sejam aliados das crianças em busca de um

pensamento de renovação, tornando a Educação Infantil um local de vivências e experiências extraordinárias no encontro com e na natureza.

2. INFÂNCIA E A NATUREZA NA HISTÓRIA PEDAGÓGICA INTERNACIONAL E BRASILEIRA

A escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter contato mais próximo com a natureza, conviver com os animais e plantas e mexer na água e na terra. (Froebel, 1837 apud Horn, 2021, p. 29).

Este capítulo tem por objetivo resgatar as relações entre a criança, infância e natureza na História da Pedagogia, citando experiências internacionais e nacionais. Também apresentamos a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Espatódea, universo da pesquisa e seu território educativo.

2.1 Infâncias e a natureza na história pedagógica internacional

Ao longo dos séculos é possível constatar o quanto a literatura pedagógica da Educação Infantil está pautada nas aprendizagens das relações da criança, infância e natureza. Observamos experiências tanto internacionais como nacionais de trabalhos que enfatizaram o papel dos espaços externos das escolas e o quanto os esses estudos favorecem o desenvolvimento rico e pleno das crianças.

Horn e Barbosa (2021) apresentam de maneira abrangente experiências de vários autores desde o século XIX que apontam para o trabalho na Educação Infantil observando as relações entre crianças, infância e a natureza, na intenção de enfatizar o conhecimento sobre os diferentes aspectos referentes à brincadeira e ao uso de espaços externos, portanto, neste primeiro subtítulo, nós nos apoiamos no histórico apresentado pelas autoras no livro *“Abrindo as portas da educação infantil: viver e aprender nos espaços externos”* e demais pesquisadores.

De acordo com Bastos (1999), o pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel foi o idealizador e fundador do primeiro

“Kindergarten” (jardim de infância) do mundo. Em 1840, organizou seu primeiro jardim de infância, enfatizando que a vida ao ar livre e o contato com animais e plantas, ajudava as crianças a aprenderem e observarem, além de cuidarem e despertarem sentimentos de zelo e compaixão.

Segundo Bastos (1999), Froebel considerava que as crianças são o gérmen da humanidade e necessitam, desde pequeninas, da proteção e dos cuidados como num jardim, por isso o nome *Kindergarten*. A expressão se impôs em todo o mundo, inclusive no inglês.

Somente aos 30 anos de idade, em 1817, fundou uma escola de Ensino Fundamental para seus sobrinhos, na cidade de Griesheim. As crianças eram consideradas plantinhas de um jardim, cujo jardineiro era o professor. Em 1826, publicou sua obra principal *Menschenziehung* (A educação do ser humano).

Bastos (1999) afirma que para Froebel, a escola é o lugar na qual a criança deve aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, e não por meio dos estudos, mas por meio da vivência. Para possibilitar esse aprendizado, Froebel via os brinquedos, o trabalho manual e o estudo da natureza como processos espontâneos na criança e, ao mesmo tempo, meios educativos.

Partindo dos interesses e tendências inatos na criança para a ação, o jardim de infância devia ajudá-las a se expressarem e a se desenvolverem. Para Froebel, a aquisição de conhecimentos deveria estar em segundo plano, o mais importante era basear-se na evolução natural das atividades infantis. O objetivo do ensino deve ser sempre extrair mais do homem do que colocar mais e mais dentro dele.

O criador dos jardins de infância defendia que o verdadeiro desenvolvimento advém de atividades espontâneas e, embora o brinquedo seja importante no desenvolvimento inicial da criança, eles deveriam desenvolver a imaginação. Além disso, os currículos das escolas deveriam basear-se nas atividades e interesses de cada

fase da vida da criança. Ainda hoje, as ideias de Froebel continuam em evidência. Ele foi o primeiro educador a enfatizar o brincar, a atividade lúdica, a apreender o significado da família nas relações humanas. Para ele, por exemplo, a história contada pela professora deve ser expressa pela criança “não somente na sua própria linguagem, mas por meios de canções, representações, figuras ou construção de objetos simples com papel, barro ou outro material”. (Id. Ibid., p.309).

Para Bastos (1999), Froebel contribuiu para a pedagogia moderna ao afirmar que o ser humano é essencialmente dinâmico e produtivo e não meramente receptivo. O primeiro Kindergarten do mundo foi inaugurado a 28 de junho de 1840, em Bad Blankenburg, no leste alemão.

Em 1851, confundindo Froebel com um sobrinho esquerdista, o governo da Prússia proibiu as atividades dos jardins-de-infância. O educador morreu no ano seguinte, mas o banimento só foi suspenso em 1860, oito anos mais tarde. Os jardins de infância rapidamente se espalharam pela Europa e nos Estados Unidos, onde foram incorporados aos preceitos educacionais do filósofo John Dewey (1859-1952).

O ativista social Robert Owen, em 1816, construiu uma creche em sua fábrica localizada na Escócia, na qual aboliu castigos e prêmios, atividades de memorização e livros. Esta escola tornou-se não apenas a mais progressiva da Inglaterra, como também o berço de várias ideias que não seriam aceites em nenhum outro lugar durante quase um século. As suas ideias tiveram impacto na realidade europeia e norte-americana, abrindo caminho para várias iniciativas de integrar cuidado e educação de crianças pequenas em instituições extrafamiliares.

Para Owen a escola deveria ser espaço de divertir crianças, destinando um local para que brincassem e nos dias de tempo bom, apontava ser essencial levá-las ao campo. Grace Owen, professora e filha de Robert Owen, defendia que a escola para crianças pequenas deveria incluir um pequeno jardim, pois entendia que esses espaços são locais de infinitas ideias, ações e investigações.

De acordo com Rodrigues (2015), às instituições de educação pensadas por Owen destinadas às crianças entre 0 e 6 anos foram criadas para atender, principalmente os pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais. A de Owen, em New Lanark, é a primeira *Infant School* (Escola Infantil) da história, para os filhos dos trabalhadores.

Segundo Rodrigues (2015), na obra *Diálogos sobre o sistema social* (1848), ele proclama as bases da sua educação pública: comum, igualitária, única, gratuita e subtraída à influência familiar. Recebeu grande influência das ideias de liberdade e de espiritualidade do educador Morávio Comênio e também de outros educadores como Pestalozzi, por ser um ávido leitor. A sua crença era que a educação prepararia os homens para viverem numa sociedade socialista.

Owen foi o único socialista utópico que experimentou as suas concepções educativas. Na sua fábrica de New Lamark, reduziu a jornada de trabalho, aumentou os salários e mandou construir casas para as famílias operárias. A repercussão de sua obra ultrapassou as fronteiras do país e chamou a atenção sobretudo suas inovações pedagógicas: jardim-de-infância, escola ativa e cursos noturnos. O seu maior desejo era substituir o estado miserável da existência humana, por um estado verdadeiro e feliz, “para preparar o mundo para a paz universal e infundir em todos o espírito da caridade, da tolerância e do amor”.

No final do século XIX, pediatras e conselheiros solicitaram à prefeitura de Berlin, na Alemanha, a fundação de escolas na floresta. Segundo eles, a vida nas cidades deixava as crianças enfraquecidas. O sol e o ar fresco eram fundamentais para a saúde e a educação. As escolas florestas tinham um currículo mais sintético e aulas mais curtas, atividades esportivas, teatro, música, leitura, trabalhos manuais e descanso faziam parte do cotidiano.

Na França, em 1906, Marie Pape-Carpentier iniciou a transição das salas de asilo para escolas maternas. Susan Brès deu continuidade enfatizando o trabalho com base na educação

sensível a partir do jogo e da brincadeira. Ela sugeriu mais janelas nas salas, que fossem grandes, chegando até o chão, questionou mobiliário pesado e fixo, impossibilitando a ação das crianças. Em 1906 conseguiu cadeirinhas e mesinhas pequenas para possibilitar as crianças transportá-las ao jardim ou ao ar livre. Defendia o jogo e permanência ao ar livre.

Pauline Kergomard conseguiu a mudança do nome das “salas de asilo”, identificadas com a caridade para com as crianças para “escolas maternais”. A autora afirmava que a brincadeira oferecia possibilidades para o desenvolvimento natural da criança. Defendia a ideia de que um objeto qualquer poderia virar um brinquedo: cubos feitos de madeira, caixas de papelão e areia, um copo, uma colher. A natureza também era sua preocupação defendendo que as crianças precisavam de liberdade para rolar no chão, observar insetos. Ainda dizia que classes e aulas são um crime de lesa-infância na qual não se pode proibir que a criança brinque e pense. Teve um importante trabalho pela proteção das crianças e pela luta das mulheres.

As irmãs McMillan, em 1911, fundaram uma *open-air nursery school*, preocupadas com as condições de saúde de crianças pequenas das famílias operárias e com a vida insalubre e de confinamento presentes em várias instituições. Elas organizaram o atendimento às crianças pequenas obrigando espaços com jardins para que brincassem, tomassem ar fresco e sol. Davam importância às brincadeiras que envolviam água, areia, e a realização de passeios e contato com a natureza. Alguns anos depois essas mesmas escolas ganharam portas e janelas que integravam espaços internos e externos. Para as irmãs, era necessário que as crianças aprendessem a cuidar do próprio corpo, do ambiente escolar, dos animais e plantas, assim como realizar atividades como pintura, música, leitura, as quais deixam marcas para a sensibilidade e sensorialidade.

As Irmãs Rosa e Carolina Agazzi, na Itália, no ano de 1911 construíram um modelo educativo para crianças pequenas. Pregavam a serenidade, equilíbrio e espontaneidade. Defendiam

atividades pedagógicas que acompanhavam as necessidades da vida cotidiana da criança. Brincar livremente nos espaços abertos possibilitou a criação do “museu escolar” ou “museu vivo”, algo muito próximo do que Decroly denominava de coleções.

Jean-Ovide Decroly, médico belga e diretor da escola *L’Emitage*, afirmava que a vida se constrói nas relações com o meio social e natural. Todos os espaços educam. O autor relatava que as salas fechadas eram o pior local para as crianças. Defendia que para estimular as potencialidades escondidas era preciso estar em contato com o mundo natural. Para ele, a escola não é local para enclausurar as crianças, uma vez que a primeira educação será mais completa se realizada com os elementos da natureza.

Nas escolas Waldorf durante os primeiros sete anos os bebês e crianças pequenas estão em profunda conexão com os ambientes que os circundam. Nessa pedagogia os materiais da natureza são muito relevantes. Seus espaços geralmente são amplos e naturais, possibilitando movimentação das crianças, brincadeiras livres nos espaços externos durante um longo tempo do dia. Nos jardins são estimuladas pelos adultos realizando ações como plantio, organização de canteiros, colher flores. As brincadeiras das crianças de variadas idades são estimuladas nos espaços. As materialidades naturais são apreciadas sendo muito educativas à sensorialidade das crianças.

Na Hungria, a experiência de Lóczy também tem importante contribuição na relação das crianças e a natureza. Emmi Pikler, médica pediatra organizou uma proposta de trabalho com crianças de zero a três anos sem a intervenção de adultos, enfatizando a organização dos espaços, mobiliários e materialidades. Alguns princípios são importantes como: relações harmoniosas, valorização da iniciativa das crianças e direito do movimento livre bem como tempo ao ar livre. Uma das características dos espaços externos era o mesmo encontrar-se em um terreno com desnível, com um ligeiro declive coberto com grama. No parque havia caixa de areia, escadas, jogos e brinquedos adequados.

No Reino Unido, a partir de 1950, surgiram os parques de aventuras cunhado pelo arquiteto dinamarquês Carl Theodor Soresen. Ele afirmava que as crianças deviam ser livres e independentes pela maior parte do tempo possível. O desenvolvimento dos parques de aventuras em diferentes cidades demonstrou o reconhecimento na qual as crianças não encontravam nos locais urbanos espaços interessantes para brincar. Diferente das praças e demais parques, os parques de aventuras não têm brinquedos desenhados ou fabricados por adultos. Trata-se de um local no qual as crianças podem inventar suas próprias ações. Os parques de aventuras são espaços naturais onde às crianças organizam os espaços e planejam suas brincadeiras.

Nesse sentido, Horn e Barbosa (2021) reforçam como experiências da educação ao ar livre e junto da natureza são questões que acompanharam as discussões pedagógicas ao longo da história da Educação Infantil. São diferentes campos de estudo e diferentes discursos que pensaram e pensam a infância contribuindo para o desenvolvimento de pedagogias da infância. Essas práticas e argumentos induziram a ressignificação de experiências em muitos lugares do mundo e também no Brasil. Segundo relato das autoras, ainda existem algumas experiências brasileiras que utilizaram os espaços abertos em suas escolas. Para a discussão pedagógica referente às áreas externas, contato com a natureza e vida ao ar livre, organizaram o marco histórico em três momentos.

No ano 2023, Monica Guerra, professora de Pedagogia da Itália lança o livro *No mundo: páginas para uma educação aberta e ao ar livre*, texto que problematiza e amplia o debate sobre pensar a educação ao ar livre, apresentando múltiplas formas de pensar e fazer uma educação em espaço aberto, fruto de muitos anos de pesquisa. A autora retrata essa maneira de educação como antes de tudo um ambiente de vida.

Ressalta a importância de considerar a educação para além dos locais habituais, saindo dos espaços restritos e condicionantes e

considerando o lado de fora, contemporaneamente optando por uma educação como um modo de habitar o mundo.

Guerra (2023), ressalta que educar ao ar livre significa compartilhar a premissa que “fora” é possível aprender conteúdos das propostas de educação formais, instigando professores torná-los disponíveis às experiências das crianças, jovens e adultos. Acrescenta ainda que, o ambiente ao ar livre, com suas numerosas possibilidades deve ser entendido como o ensino fora dos lugares tradicionais como a sala de referência, ou seja, ao educar ao ar livre é possível aprofundar cada âmbito do saber.

Descreve ainda várias experiências de trabalho nos quais as experiências ao ar livre estão inseridas nas propostas educacionais com práticas diferentes de acordo com as tradições culturais de cada povo. Aponta para o caminho da sustentabilidade e educação ambiental, citando a Agenda 2030, um plano global para atingirmos até o ano de 2030, um mundo melhor para todos os povos e nações.

A autora revela que o mundo fora pode representar uma possibilidade acessível para ampliação do horizonte. O espaço físico aberto, do lado de fora abre inéditas oportunidades para imaginar a experiência de crescer, educar e aprender. A infância para a autora surge como a idade em que o diálogo com o mundo ainda parece aberto, disponível e apaixonado.

2.2 Infâncias e a natureza na história pedagógica brasileira

Segundo Faria (1999), os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados a origem da Rede Municipal de Educação Infantil Paulistana e a primeira experiência brasileira pública municipal de educação para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de serem educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços e não em salas de aula.

De acordo com Russo (2021), a proposta inicia-se na cidade de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940, período em que Mário de

Andrade foi nomeado diretor do Departamento de Cultura e Recreação (DCR) da cidade de São Paulo pelo prefeito Fábio da Silva Prado, (que exerceu seu mandato entre 1934 e 1938). Para esse educador, o projeto do DCR significava a possibilidade concreta de transmitir à cidade a tradição das práticas e costumes originais do Brasil visando a sua preservação.

A autora ressalta que, em 9 de janeiro de 1935, com o Ato 767 de 1935, foi criado o Serviço Municipal de Jogos e Recreios, que orientava as ações e expressava as concepções do cotidiano a serem realizadas nos PIs, inspiradas nas concepções oriundas da década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, trazendo uma proposta inovadora para a educação e cultura voltada para a infância. A seguir, em 30 de maio de 1935, fica instituído o Ato 861, quando se criou o DCR do qual os PI vieram a fazer parte, de acordo com a organização da Prefeitura de São Paulo. Nicanor Miranda fora nomeado chefe da Divisão de Educação e Recreio, ficou incumbido por desenvolver o Plano Inicial da Secção de Parques Infantis, o qual delineava um plano de trabalho a fim de organizar os princípios norteadores do cotidiano dos PIs e que se desenvolveram em forma de atividades propostas pelos educadores com objetivo de alcançar as metas traçadas.

Segundo Brito (2016), Nicanor Miranda, inspirado por Froebel e seus jardins de infância, propõe, no plano inicial, que as atividades ocorridas nos parques fossem complementares, ou seja, que as áreas físicas, lúdicas e culturais dialogassem umas com as outras, integrando o corpo e ao intelecto. Além disso, as práticas cotidianas dos parques deveriam ser flexíveis, buscando uma educação integral.

Para Miranda (1936 apud BRITO, 2016), um parque infantil é um educandário ao ar livre, cuja finalidade é trazer ao conhecimento da criança os elementos da vida física, moral e intelectual, sob forma exclusivamente recreativa. A concepção moderna das finalidades de um parque infantil conserva, ainda no seu seio, os princípios estabelecidos por Froebel, ao idealizar Kindergarten que consiste em “proporcionar à criança uma

ocupação de acordo com sua própria natureza, robustecer seu corpo, exercitar seus sentidos, estimular seu espírito que começa a despertar e fazê-la conhecer pelos sentidos a natureza e o próximo, orientar principalmente o coração da vida, unindo as crianças entre si” (Pédagogie des Kindergartens pg.)

Os parques infantis idealizados por Mario de Andrade tinham espaços grandes, sendo a parte coberta em torno de um quinto do terreno. Existia a presença de árvores, vegetação rasteira na qual o valor da natureza era evidente. Nesse sentido, Faria (1999, p. 61-62) ressalta:

Seria interessante verificar quais as outras experiências brasileiras em educação infantil que estavam (ou estão) fundamentadas na cultura, que com certeza, como os PIs, terão muito a contribuir para superar antagonismos ainda hoje existentes para a elaboração de uma programação pedagógica não-escolar para as crianças pequenas em instituições coletivas de cuidado e educação, as creches e pré-escolas.

Figura 1 - Parques Infantis e o sonho de uma infância livre



Fonte: Itaú Cultural (2015)

O PI oferecia para as crianças alunas da “escola primária” (que a frequentavam alternadamente ao parque), e para as outras pequenas frequentadoras de 3 a 6 anos, a oportunidade de se expressarem artisticamente, brincarem e jogarem, enfim, de continuarem crianças, complementando o aluno que a escola pretende formar, visto muitas vezes como um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto e a sociedade dispõem, não raramente, deixando de lado outros conhecimentos como aqueles produzidos pelas próprias crianças, assim como outras manifestações de produção de saberes. (FARIA, 1999, p. 67)

A criança para Mário de Andrade era portadora da cultura de sua classe e o parque infantil era um local privilegiado para conhecê-la. (FARIA, 1999), sendo uma alternativa às escolas existentes. Ao lado do folclore, jogos e brincadeiras, as diferentes manifestações artísticas compunham as atividades principais do PI, as crianças participavam do projeto de construção da cultura nacional. Mário de Andrade entendia que a criança não só aprende e consome a cultura do seu tempo, como também produz cultura.

A escolha pela localização onde seriam inseridos os PIs também se deu com intencionalidade. Segundo Brito (2016), a forma como se organizaram espacialmente e o número de edificações e de espaços ao ar livre configuram uma intenção educativa que é expressa fisicamente, marcando os aspectos simbólicos dessa instituição educacional.

Sendo assim, a construção dos PIs traz referências concretas sobre a formação de hábitos pautados em Parâmetros Nacionais. Sua arquitetura neocolonial; as plantas e árvores originárias; e os modernos aparelhos arquitetônicos apontam para uma concepção de que a criança é um sujeito de direitos e produtora da cultura. Aparelhos à altura das crianças, as áreas verdes e o ar livre são elementos representativos de um comportamento observado como natural na criança; assim, deveria ser respeitada a dinâmica desses espaços. (RUSSO, 2021, p. 34).

Segundo Faria (1999), nos PIs não havia salas de aula, as crianças conviviam sem separação etária, favorecendo a troca entre

pares e configurando o espaço como potencializador das relações sociais entre elas e de vivências lúdicas e artísticas. O espaço torna-se um meio onde as crianças têm a “oportunidade de brincar, de serem educadas e cuidadas, de conviver com a natureza e de se movimentarem em amplos espaços”.

Russo (2021) aponta o quanto o espaço físico e a influência que sua concepção exerceu na programação dos PIs, enfatizaram as ideias de Mário de Andrade em relação à proposta educacional desses parques. Percebe-se, por meio dos documentos e registros históricos, que, mesmo após a saída desse intelectual do DCR, as atividades culturais e artísticas tiveram continuidade.

Outro educador brasileiro que abordou as escolas na qual os espaços são abertos foi Anísio Teixeira. O projeto da escola, surge nos planos do autor na década de 1930, sendo concretizada em 1950, através do Cento Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador. A escola nasce como uma política pedagógica, que visava atender à demanda educativa da época, sendo baseada no caráter de educação progressiva. O aprendizado era realizado por meio da experiência através do uso do espaço físico.

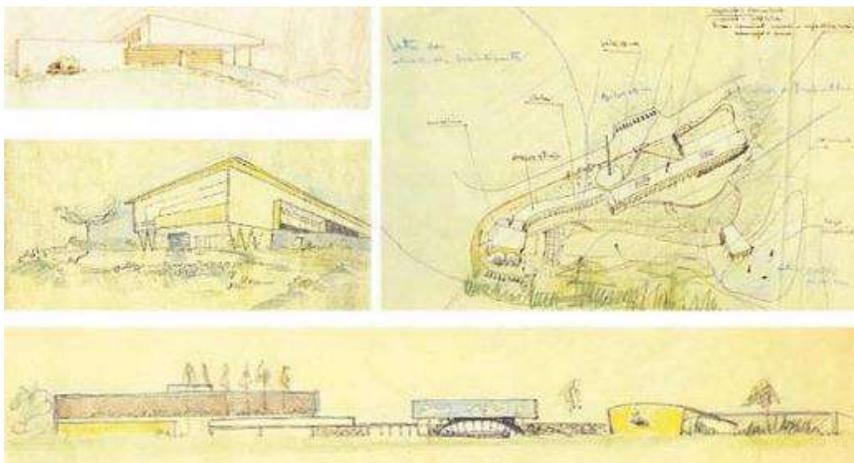
A escola parque, lançou o olhar para o espaço de ensino, mostrando que a arquitetura tende a fazer parte do programa educativo. Desde a década de 1930, o educador baiano já propunha em seus planos para a educação a solução dos prédios conjugados, denominados escolas-classe e escolas parque:

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

A escola classe e a escola parque, possuía duas edificações distintas, sendo que a escola parque seria um suplemento educativo para as atividades da escola classe. As chamadas escolas manuais e sociais, dispostos na escola parque, abrigaria a biblioteca, para incentivo à leitura; os ginásios e áreas abertas para a prática de atividades físicas e esportes e os auditórios e teatros para apresentação de espetáculos de danças e peças, servindo ainda como uma área de socialização. A escola ainda possuía um Pavilhão para atividades e ofícios profissionalizantes.

A escola parque de Anísio Teixeira mesmo não realizando um trabalho junto às crianças pequenas, tinham espaços abertos os quais aproximavam a instituição da comunidade com a intencionalidade de realizar uma educação integral das crianças. Para Anísio Teixeira a estrutura material da escola possibilitava as proposições nela desenvolvidas.

Figura 2 - Croquis das escolas classe, 1948, em São Paulo, de Hélió Duarte



Fonte: <http://www.au.pini.com.br>. Acesso 15 de abril de 2017

Posteriormente, Anísio Teixeira se torna diretor do Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP) e lança a proposta de criar mais 28 escolas parque na mais nova capital do país, Brasília. Contudo,

poucas escolas foram construídas, culminando em cinco, em 1964 devido ao golpe militar, servindo apenas como referência para projetos educacionais futuros.

O jardim de infância na natureza foi idealizado por Heloísa Marinho, publicando, em 1952, o manual denominado “Vida e educação no jardim da infância” entendendo que a ausência de contato com o mundo da natureza era uma preocupação nas grandes cidades brasileiras nos anos 1960. A autora comenta que um dos objetivos do jardim da infância era proporcionar as portas abertas que a vida urbana lhes roubara. Para Heloísa Marinho, a escola tem o compromisso de devolver às crianças a liberdade e a natureza que o mundo urbano roubou, pois o convívio com a natureza faz as crianças elaborarem e fazerem investigações.

Segundo Aristeo Leite Filho (1997), a proposta de Heloísa Marinho defendia uma educação em que a atividade criadora da criança superasse em valor educativo os exercícios formais do jardim-de-infância tradicional. No livro *Vida e educação no jardim de infância*, ela afirmava:

No começo do século, a jardineira ministrava educação sensorial com materiais destinados à comparação sistemática de formas, tamanhos, coloridos. A atividade da criança se restringia a obedecer às instruções da mestra. Hoje, a mestra incentiva a evolução natural e a criança é quem toma a iniciativa de organizar a sua própria atividade criadora. [...] A experiência produz conhecimento. Constitui a experiência vivida a única fonte do verdadeiro saber. (MARINHO, 1976 apud LEITE FILHO, 1997, p. 123-126)

Heloísa Marinho sugere as atividades de excursões, vivências com alimentos, confecção de biscoito para lanche, observação de insetos, coleções de folhas, experiências com água, ar, luz, entre outras. A escolha e a organização das atividades educativas seriam realizadas pela educadora em colaboração com a turma. Comenta a autora:

No Jardim de Infância a educação da linguagem como do pensamento nasce de situações de vida. Como a criança naturalmente aprende a falar e a pensar na ambiência afetiva da família, o estudo da evolução da linguagem orienta a professora quanto às diretrizes a serem adotadas... a educação da linguagem e do pensamento não constitui matéria a ser ensinada, surge das vivências naturais. (MARINHO, 1967, p.15)

Horn e Barbosa (2121) ressaltam que, por volta dos anos 1970 e 1980, surge a terceira onda de valorização da escola infantil com a natureza e os espaços ao ar livre. Eram instituições pequenas situadas em bairros de classe média a fim de atender filhos de pessoas ligadas a educação, arte, cultura, profissionais liberais na intenção de promover novos valores culturais e políticos no dia a dia das crianças entre elas a escola Te-Arte e Casa Redonda.

A escola Te-Arte, criada em 1975 por Therezita Pagani, atende crianças de nove meses a sete anos, é um modelo de educação orgânica. Situa-se no meio da cidade de São Paulo, lugar no qual Pagani e outras professoras supervisionam a brincadeira das crianças. Esse quintal de terra, com plantas e árvores é destinado às crianças permitindo que seus corpos vivam a natureza. Enquanto muitas escolas investem ao mundo digital a Te-Arte permanece pioneira no recurso à simplicidade.

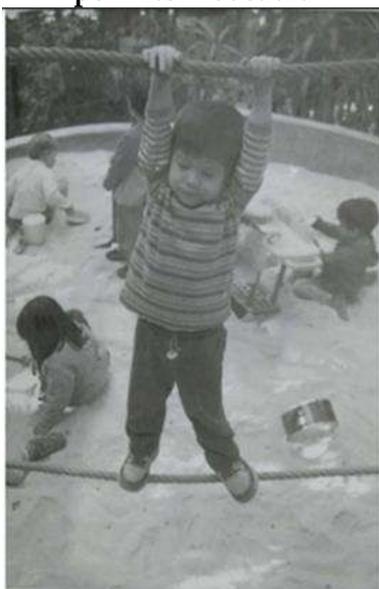
Buitoni (2006), aponta que o papel da Te-Arte em fornecer estímulos, elementos e apoio para a brincadeira e ao mesmo tempo uma forma de educação que respeita o ritmo e a necessidade da criança valorizando o seu contato com a natureza, contato com as diferentes linguagens artísticas. A autora resalta que quando conheceu o espaço encontrou um grande quintal declive, árvores frutíferas, galinheiro, crianças pelos cômodos ou nas áreas externas, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades da criança.

Para a autora, mesmo diante do cenário das tecnologias nossas crianças ainda apresentam a necessidade de pisar na terra, na areia, de mexer com a água, cantar, tocar tambor, dançar. A criança precisa de um ambiente o mais natural possível, não se trata

somente da nostalgia de natureza, mas sim recriar um espaço para que a criança tenha contato com plantas e animais. Não ter atividades prefixadas, nem ser obrigado a sentar numa carteira durante muitas horas, não ficar dentro da linha pintada da sala de aula e poder brincar com amigos de diferentes idades seguindo seu próprio ritmo. O contato com a natureza, inexistência de salas de aula, arte permeando tudo, muita história contada e representada, música, jogo, homens e mulheres professores, inclusão de crianças portadoras de deficiência.

Buitoni (2006) acrescenta que na escola Te-Arte o trabalho é realizado na pedagogia orgânica, ou seja, material de arte, explorar terra, areia, água, plantas, do lado de fora dos ambientes e espaços externos. Com esses elementos as crianças e adultos constroem casas, pontes de madeira, escadas improvisadas e tais instalações permanecem por algum tempo nos locais. As atividades passam para as áreas internas. somente quando chove ou o frio é intenso.

Figura 3 - As cordas estendidas sobre o tanque de areia permitem ousadia



Fonte: Buitoni (2006, p.89)

A Te-Arte é um grande quintal com muitas árvores e partes íngremes. O verde ajuda as crianças perceberem as modificações nos ambientes: como crescem, dão flores e frutos, como precisam ser cuidadas tratadas ou arrancadas quando morrem. A autora afirma que o brincar é fundamental para que o cérebro possa absorver e criar cultura e conhecimento. Reforça que nesta civilização ainda impera a produtividade na qual brincar parece perda de tempo, ou seja, a valorização do trabalho e da profissionalização deixa o lúdico em segundo plano.

Citando Freud e Winnicott a autora ressalta que o prazer deve ser considerado um dos princípios do autoconhecimento da criança, pois dominar os movimentos do corpo é uma necessidade da criança, assim, a escola deve dispor de um espaço que ofereça obstáculos, desafios diários, esse ambiente não pode ser formado só por salas de aula, quartos carpetados e classes com piso de vinil. Existe a necessidade vital de terra, água, degraus, barrancos, animais e plantas.

Trabalhar ao ar livre é um dos princípios defendidos por Thereza, fundadora da Te-Arte, ou seja, crianças pequenas não podem ficar confinadas em salas. Os “Quintais Mágicos” espaço natural na cidade de São Paulo, é composto por chão de terra, espaço para pisar descalço, cavar, plantar e fazer represas, caminhos. Nesse espaço também, comportam-se árvores frutíferas necessárias ao desenvolvimento de qualquer criança. Para a fundadora da escola Te-Arte não basta tanque de areia comportado e limitado no cimento, a terra também precisa ser acidentada oferecendo momentos de desafios e criação por parte das crianças (Buitoni, 2006).

Nos anos de 1980, em Carapicuíba, nasce nos arredores de São Paulo, a Casa Redonda, experiência pedagógica que enfatiza o importante papel da natureza e o trabalho ao ar livre junto das crianças. A proposta é idealizada pela pedagoga Maria Amélia Pinho Pereira, inspirada por Anísio Teixeira, Paulo Freire e Agostinho da Silva. Focaliza o desenvolvimento da sensibilidade da criança e sua

forma de se expressar através da linguagem do brincar. Está situada em uma área de 3500 m², privilegiada pela natureza.

As crianças permanecem a maior parte do tempo ao ar livre, respirando ar puro, ouvindo o piar dos pássaros, observando cores e formas da natureza. O espaço físico foi projetado de maneira circular interferindo na relação espacial das crianças. Nesse espaço, as crianças são acolhidas e brincam em contato com o chão, com a terra e com a grama. Valoriza-se a aprender a sentir, ver e cuidar da natureza, compreender a unicidade da criança, do adulto e da natureza.

Afasta-se da estrutura “escola”, pois os espaços externos são encolhidos e substituídos em detrimento de uma área externa mais condizente com as necessidades das crianças. Pereira cria um espaço onde as crianças podem se encontrar para brincar junto, tendo convívio com as diferentes faixas etárias. A Casa Redonda foi registrada como um ateliê de arte, possibilitando ao educador estar com as crianças sem pressão de um programa curricular imposto de fora para dentro, criando uma rotina mais dinâmica e menos cristalizada, possibilitando interações e experiência viva de manifestação da criança.

Horn e Barbosa (2021) enfatizam que essa experiência pedagógica se inicia no contato com o chão, a terra, a grama bem como o gesto se torna movimento e brincadeira. A natureza e a cultura estão interligadas. Os elementos terra, fogo, ar, água e vento fazem parte das ações pedagógicas possibilitando uma experiência educativa que respira e transpira beleza e o protagonismo das crianças se faz vivo no cotidiano.

Abaixo a imagem da Casa Redonda, espaço pensado como laboratório da descoberta da criança, para contar histórias, recordar, compartilhar experiências, espaço para silenciar a mente e dar lugar à alegria do coração.

Figura 4 - A Casa Redonda



Fonte: acasaredonda.com.br. Acesso em 15 jun. 2022.

Olhar uma criança enquanto brinca é o único caminho de aprendizagem que o adulto tem diante de si para descobrir a riqueza de um corpo que se movimenta a procura de si mesmo. Cada gesto, cada expressão de sua linguagem ainda em formação, cada brincadeira, são os meios que contamos para fazer a leitura do acervo cultural da infância, acervo este que nos colocará em contato com a extrema diversidade através da qual a espécie humana evolui.(PAIVA;PEO, s.d.)

Para Maria Amélia pinho Pereira, a criança, quando brinca, transcende o que chamamos de realidade para, assim, recriar o cotidiano. Atualmente a sociedade adoecida adoce o homem e pressiona a infância; um número de crianças, vem apresentando sintomas de doenças que eram registradas apenas em adultos, muitas são medicadas com tranquilizantes e diagnosticadas como hiperativas ou com distúrbio de atenção, sendo que esses fator não faz parte do universo da criança, porque ela é movimento e, ao brincar desenvolve um processo de concentração que está ligado à necessidade de seu próprio desenvolvimento, sendo assim, brincar é um ato de vontade e de liberdade (Paiva; Peo, s. d.).

Figura 5 - Passos que continuam



Fonte: acasaredonda.com.br. Acesso em 15 jun. 2022.

De acordo com Horn e Barbosa (2021) os espaços naturais têm suma importância para as crianças, pois apoiam seu processo de aprendizagem. A natureza permite às crianças maior liberdade e independência o que qualifica a brincadeira possibilitando novas interações entre crianças de diferentes sexos, idades e estilos. Nos últimos dez anos surgem no Brasil um novo movimento construindo uma perspectiva mais natural, social e cultural da educação. Tiriba (2018) traz o movimento desemparedamento das escolas infantis e importantes contribuições para as práticas pedagógicas.

Nos últimos anos, políticas voltadas à primeira infância têm procurado garantir às crianças pequenas o acesso aos espaços fora da escola, pois já é amplamente reconhecida a importância dessas experiências, entendendo os espaços naturais como apoio ao processo de aprendizagem. Surge então o movimento de desemparedamento das escolas infantis.

2.3 Rotinas: espaços e ambientes em tempos de pandemia e para além dela

De acordo com o PPP da escola, o ano de 2020 se mostrou muito desafiador, em função das dificuldades e adaptações desencadeadas pela pandemia. Inicialmente, para esse momento pandêmico a equipe gestora buscou acolher toda a equipe profissional. Os trabalhos presenciais foram interrompidos a partir de 23 de março de 2020, obrigando toda a Rede Municipal Escolar (RME) a organizar turnos de teletrabalho para a equipe docente e aulas em ambiente *on-line* para as crianças, a fim de conter o avanço da contaminação por Covid-19. As aulas remotas perduraram por todo o ano letivo. Com o recesso antecipado, a equipe gestora da U.E. em consonância com os encaminhamentos provenientes de SME, se organizou para oferecer atendimento adequado à Comunidade Escolar.

Os encontros com as famílias foram organizados a partir do *WhatsApp Business* e do *Facebook*, estabelecendo contato em tempo real, além de a escola publicar todas as informações pertinentes no mural ao lado do portão, visando alcançar as famílias que não conseguiram usar os meios *on-line* de comunicação. O atendimento pedagógico foi estruturado a partir da plataforma *Google Classroom*, eleita pela SME, como sendo a oficial, com atendimento assíncrono, em que a equipe docente postava duas atividades diariamente e as replicava no *Facebook*, com o objetivo de atingir às famílias das crianças que não conseguiram acesso via *Google Classroom*.

A equipe gestora passou a utilizar o *Microsoft Teams* como ferramenta para realizar as reuniões de planejamento junto com a equipe docente e quadro de apoio. As reuniões com os responsáveis e as de APM/Conselho de Escola, ocorreram por meio do *Google Meet*, seguindo como parâmetro as datas estabelecidas no calendário escolar.

Iniciamos o ano de 2021 adequando às necessidades da U.E. a partir das orientações de SME, organizando o atendimento em duas frentes, 35% das crianças no sistema presencial, seguindo

todos os protocolos de segurança estabelecidos durante a pandemia e 65% no ensino remoto, utilizando a estrutura desenvolvida em 2020, disponibilizando as atividades por meio da plataforma *Google Classroom*.

A carta de intenções de 2021 foi estruturada a partir das discussões realizadas no período de planejamento, no início de fevereiro, tendo como foco a ampliação e o aprimoramento do atendimento remoto, tanto para às famílias, com os recursos já consolidados, quanto para com as crianças, com a disponibilização de propostas de atividades impressas para as famílias com dificuldade de acesso aos meios remotos.

Outro desafio foi o atendimento parcial dos 35% das crianças no sistema presencial, organizando o trabalho para garantir o máximo de qualidade e possibilidade de desenvolvimento com a segurança de toda a comunidade escolar envolvida no processo. As atividades disponibilizadas às famílias no início de 2021, foram estruturadas a partir do livro *Trilha de Aprendizagens II*, considerando que todas as crianças tiveram acesso ao material e que seu conteúdo é voltado para à infância e possibilitam a elaboração de atividades que possibilitam a interação com as crianças com e sem deficiência.

A partir de fevereiro de 2021, no início das aulas presenciais, a equipe docente planejou atividades com foco no entendimento das regras de higiene, distanciamento social e realização de atividades nos espaços externos, respeitando os protocolos estabelecidos pela saúde.

Distribuição de Tempo e Espaços: A sequência das atividades proporcionadas deve ser clara, possibilitando ao educando perceber que práticas distintas se dão em momentos diferentes e todas as atividades integradas entre si numa sequência material, temporal e espacial. O tempo no CEI “Espatódea” é dividido em:

- ✓ Hora do canto,
- ✓ Sala de aula;
- ✓ Lanche;
- ✓ Higiene;

- ✓ Almoço
- ✓ Parque;
- ✓ Campo dirigido;
- ✓ Hora da leitura;
- ✓ Roda de conversa.

Segundo o PPP da escola, existe garantia do brincar em todos os tempos e espaços na infância, com a pretensão de garantia de uma infância saudável nos diversos espaços, principalmente os externos da EMEI, propondo momentos para vivenciar novas brincadeiras com as crianças através da escuta, utilizar todos os brinquedos disponíveis seguindo as orientações do protocolo da saúde.

Segundo o documento também, a equipe reconhece a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento, sendo assim os planejamentos são pautados nas brincadeiras e utilização dos espaços externos, na qual as crianças possam explorar e potencializar suas experiências.

3. A PEDAGOGIA DO DESEMPAREDAMENTO: O DIREITO ÀS INTERAÇÕES E AS BRINCADEIRAS COM A NATUREZA

Consciência e sensibilidade que deveriam pautar a formação dos educadores, as decisões dos gestores e a educação das famílias. Para que não encontrássemos mais britas nos pátios, janelas altas, paredes nuas, grades e portas fechadas nos espaços onde nossas crianças passam seus primeiros anos de vida. (Campos, 2021, p. 11)

Este capítulo tem por objetivo apontar a importância do brincar com a natureza trazendo leis federais e municipais que reforçam tal necessidade bem como autores que defendem o desemparedamento das crianças e as brincadeiras com e na natureza explorando as áreas externas das escolas de educação infantil. Retrata o currículo da infância paulistana no contexto pandêmico evidenciando os limites e possibilidades do lado de fora da sala referênciada.

3.1 A urgência do brincar com a natureza

A atual educação contemporânea defende o protagonismo infantil na qual se almeja que as crianças possam desfrutar de sua infância. Por meio das brincadeiras, exploração do meio natural, vão despertando a curiosidade, descobrindo os arredores, conhecimento de si e do outro manifestando sentimentos, vontades, saberes e necessidades.

Nessa perspectiva, a Constituição brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - lei nº 9.394, de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC, Brasil, 2017), bem como o atual Currículo da Cidade de São

Paulo – Educação Infantil (2019), compreendem como direito de a criança desfrutar de sua infância em sua inteireza.

Segundo Lea Tiriba (2018), se a Constituição brasileira de 1988 declara as crianças cidadãos de direito, a escuta de seus desejos corresponde ao respeito a um princípio democrático. O compromisso com as interações e as brincadeiras com a natureza seria decorrente dessa escuta e implicaria em uma Pedagogia do desemparedamento. Entretanto, muitas permanecem horas a fio confinadas nas escolas, lugar obrigatoriamente frequentado por todas as crianças brasileiras a partir dos quatro anos de idade. Nos últimos anos, especialmente nessa primeira etapa de ensino, os processos culturais ganharam importância e abriram caminhos para múltiplas linguagens no processo de interação com a cultura, porém, existe certo distanciamento do trabalho com e na natureza.

De acordo com a autora, as interpretações que se fazem das Diretrizes Curriculares, apontam as interações e a brincadeira como norte do processo pedagógico, porém não inclui a natureza como espaço dos processos interativos e fundamental à constituição humana.

Ocorre que mesmo diante da defesa desse direito e mesmo tendo documentos e leis bem elaboradas, o que se observa no interior das escolas são espaços organizados de forma centralizadora e em geral que privam as crianças dessa infância e contato com a natureza. É comum observar propostas adultocêntricas, espaços organizados de maneira escolarizada e ambientes preparados para uma educação bancária (FREIRE, 1974), existindo uma grande desatenção a necessidade das crianças que permanecem geralmente parte do dia entre paredes, salas referências, salas de refeitório entre outros locais, ou seja, mantemos as crianças emparedadas durante o período escolar.

Para Peloso e Paula (2020), Freire também pensou a educação da infância e o direito das crianças. Na obra Pedagogia do Oprimido Freire comenta sobre a experiência que teve no Chile com um grupo de camponeses, “semeadores de palavras” que plantavam as palavras nos troncos de árvores, no chão e nos

caminhos. Freire quis também observar a população infantil envolvida em um projeto como esse, assim, não esqueceu as escolas de Educação Infantil.

De acordo com Peloso e Paula (2020), Freire acreditava que as escolas deveriam se transformar em centros de criatividade, na qual aprender fosse um momento alegre. Ainda defendia a ideia de “mudar a cara da escola” com essa postura seria possível demonstrar o respeito pelas crianças, as sociedades de bairro, professoras, zeladores, merendeiras, comunidade científica, entre outros.

Tiriba (2021), também defende a Educação Infantil como direito e alegria e propõe pedagogias ecológicas, populares e libertárias, aponta assim para uma educação comprometida com a saúde das crianças e do planeta, trazendo reflexões na intenção de provocar professores repensarem práticas, concepções que religuem os seres humanos a natureza e digam não ao consumismo e ao desperdício. Além das reflexões sugere o respeito as vontades do corpo das crianças, reinventando tempos, espaços e as rotinas na educação infantil.

A autora ressalta que a expressão “emparedar” designa a ideia de manter as crianças entre paredes, nos muitos espaços além de suas salas referências. Também denuncia a condição de emparedamento a que as crianças são submetidas, ou seja, existe uma desatenção às necessidades e aos desejos das crianças. Complementa que em geral no cotidiano de escolas de Educação Infantil é oferecido às crianças longo períodos em espaços fechados, intermináveis esperas, submissão às rotinas que não respeitam as infâncias.

A autora também expressa à necessidade de reinventar tempos e espaços e rotinas nas escolas de Educação Infantil possibilitando que as crianças tenham acesso ao ambiente natural. Indaga o sentido de educar crianças em um mundo em que a própria vida está ameaçada.

Complementa ressaltando que, já existe uma transformação nas práticas da Educação Infantil provocadas pelas universidades e processos de formação em serviço, dentre as concepções que

circulam esse segmento aparecem os objetivos da Educação Infantil na qual surge a necessidade de olhar para o educar e cuidar, bem como as aprendizagens são entendidas como fruto das interações entre adultos, crianças e entre as próprias crianças. Entretanto ainda existe mesmo com essa visão nova uma dicotomia entre o tempo de brincar e o de aprender, as aprendizagens ainda estão muito presas a lápis, mesa e papel, mesmo reconhecendo que qualquer atividade é pedagógica. As aprendizagens continuam relacionadas aos espaços das salas de aula e as brincadeiras aos momentos livres e aos espaços dos pátios sendo dessa forma pouco privilegiadas, pois sempre existem outras prioridades. O mundo ao ar livre não é identificado como espaço de intervenção pedagógica. No cotidiano as atividades ao ar livre não têm prioridade.

Jensen (2013) reforça que observar a inserção das crianças na escola do bosque, possibilitou perceber que ao ar livre, no encontro com a natureza, existe a possibilidade de que elas experimentem seus limites e ampliem suas experiências. É possível também, fazer escolhas e interessar-se naquilo que desejam e as desafiam constituindo um processo de confiança em si mesmo e aprimoramento das ações. Tais aprendizagens vivenciadas na infância irão constituir momentos significativos que, possivelmente as crianças levarão para a vida.

De acordo com Jensen e Haddad (2018), na educação dinamarquesa, foi possível observar uma pedagogia respeitosa com as experiências das crianças enxergando as mesmas como sujeitos capazes e potentes.

Para Horn e Barbosa (2021), conhecer a experiência dinamarquesa oportuniza a reflexão dos educadores a pensarem o uso dos espaços externos na educação infantil, denunciando a restrição do uso dos espaços que nem sempre são organizados de modos a favorecer as experiências das crianças.

Tiriba (2021) ao confrontar com educadoras a respeito do que as crianças aprendem brincando ao ar livre relata que as mesmas justificam que dentro da sala referência elas não perdem o controle, portanto, muitos educadores ainda compreendem a natureza como

local ou lugar do incontrolável. Historicamente atividades ao ar livre estão relacionadas ao recreio e momento em que os professores deixam suas funções para descansar ou realizar um lanche. Muitas educadoras também acabam reproduzindo em suas práticas o que viveram enquanto alunas. Sendo assim as professoras são donas dos espaços, da sala de aula e sendo assim precisam controlar seus alunos. Para muitos educadores ainda o espaço externo é lugar do nada.

Para Tiriba (2021), os professores apontam o espaço externo como lugar de doença, da sujeira e do perigo, o cotidiano das crianças é pensado pelo objetivo de proteção a tudo que possa ameaçar a saúde das crianças. Entretanto é ignorada a propagação de micro-organismos que é favorecida em espaços abafados, é comum verificarmos situações em que turmas inteiras estão em salas de janelas fechadas, sujeitas a todo o tipo de contágio.

Para Horn e Barbosa (2021) os processos vividos na natureza promovem diversidade e vivacidade de tempos, cheiros, cores e formas convidando o coletivo a observar, sentir, esperar, experimentar, explorar, criar, correr, escalar, tocar a terra, subir em uma árvore, escutar o passarinho. Com os elementos naturais, trazidos dos pátios ou bosques para dentro das instituições as crianças desenvolvem uma postura curiosa, de troca, compartilhando sentidos e ações.

As autoras advogam a importância da infância ao ar livre, do espaço externo reconhecido como local de significativas aprendizagens, de encontro e de vida. Apostam que as relações das crianças com a natureza são marcantes e se impregnam nelas se estendendo para a ética do respeito consciente de habitar o mundo. Nesse sentido, defendem que,

[...] Seja em um pátio pequeno de uma escola na capital, seja no terreno amplo e sem cercas de uma escola do campo, temos que pensar nossa responsabilidade de educarem as crianças para cuidarem da Terra. Fortalecer uma educação infantil que invista

esforços para a construção de relações próximas e amáveis entre as crianças e a natureza. (Horn; Barbosa, 2021, p.41)

Tiriba (2021) também relata que mesmo ser quase unânime à paixão das crianças pelas brincadeiras ao ar livre, porém essa escuta ainda acontece de maneira muito tímida. Os espaços das áreas externas são organizados com brinquedos em quantidade: balanços, escorregadores, trepa-trepa, porém quando destinados às crianças são revestidos de cimento, brita, areia e grama. Ainda nesses espaços existe ausência de vegetação e a grama não é tão comum. Uma minoria de crianças conhece e participa da colheita, limpeza, processos de nascimento e crescimento de frutos e terra. Não existe em muitos planejamentos o elemento água, o medo da doença e reação dos pais, rotinas de limpeza, concorrem para que o contato com a água seja rarefeito.

Quanto ao contato com a natureza, a autora enfatiza que existe a percepção de que o encontro com ela tranquiliza, acalma e propicia experiências de bem-estar físico e espiritual, mas em geral os planejamentos pedagógicos, não incluem essas atividades. Distantes dessas experiências, muito planejamentos ainda estão associados aos objetivos de transmissão de conteúdos. Os adultos funcionam como detentores do planejamento, das atividades, do tempo, dos materiais pedagógicos, definindo quando e onde as crianças devem aprender.

A concepção bancária (Freire, 1974), justifica o tempo, geralmente pequeno, em que as crianças permanecem em espaços ao ar livre, possibilidade - muitas vezes com *status* de prêmio -, que depende exclusivamente da decisão das professoras e professores ou de quem organiza as rotinas escolares; que justifica também a quase inexpressiva utilização do espaço do entorno da escola, ou mesmo a falta de acesso ao mundo exterior através das janelas.

Diante do exposto, Horn e Barbosa (2021) destacam que ao olhar com atenção para o lado de fora da janela, surpresas e estranhamentos suscitam, nas crianças, reflexões, limites e possibilidades. Os quintais são espaços potentes para criar e

aprender em meio à natureza. Ao ar livre ocorrem importantes aprendizagens relacionadas ao movimento, autonomia, corpo, linguagem, natureza e cultura oportunizando às crianças conhecimentos de modo integrado.

3.2 Reconhecendo o valor do brincar e do aprender com e na natureza segundo documentos federais e municipais

Os espaços escolares bem como ambientes organizados para o protagonismo das crianças são potentes oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quando o valor do brincar e do aprender com e na natureza são realizados de maneira consciente e responsável, é possível testemunhar crianças formulando hipóteses, previsões bem como observar que a mesma construiu novas aprendizagens. O território educativo além de favorecer aprendizagens e desenvolvimento das crianças, possibilita a criança, ser criança em sua inteireza.

Neste momento da pandemia de covid-19, em que a saúde tem sido tão sensível e prioritária para nosso bem viver, precisamos ter mais crianças na natureza e mais natureza para as crianças. Tem sido prioritário repensar caminhos individuais e coletivos para que a criança na natureza não se torne uma espécie em extinção.

Quando se reconhece o valor do brincar e do aprender com e na natureza dentro desses territórios é possível promover um processo educativo permeado pela participação, liberdade e em especial dignidade humana, direito das crianças previstos nas leis.

Ao se pensar espaços e ambientes na EMEI bem como nas possibilidades educativas as DCNEI, o Currículo Integrador da Infância Paulistana, o Currículo da Cidade de São Paulo e demais documentos federais e municipais enfatizam que as interações e brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências.

Porém, nesse contexto pandêmico algumas indagações se fazem presentes: Como incorporar o acesso à natureza e aos

espaços de lazer ao ar livre como fator determinante de saúde na infância? Como avançar do “acessório” para o “essencial” e fortalecer a consciência e a ação sobre a interdependência da saúde do planeta e a saúde da espécie humana?

A pandemia da Covid-19 iniciada em 2020, causou interrupção e ou desorganização mundial das escolas que atentem as infâncias. Com isso, surgiu à necessidade de flexibilização em virtude da desigualdade e da diversidade de condições das redes escolares e das crianças. O atual momento não só o evidenciou como agregou novas demandas e desafios à educação na promoção de uma distribuição mais equilibrada das oportunidades educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças na Educação Infantil. Estes direitos consideram-nas participantes e atuantes na construção do seu conhecimento, que questiona, observa, assimila, cria hipóteses, conclui e se apropria dos conhecimentos através das interações com o mundo social e físico.

De acordo com Horn e Barbosa (2021), se o currículo se organiza em torno de cinco campos de experiências descritos na BNCC é possível encontrar um mapa que nos sugere a importância de que as crianças tenham contato com uma diversidade de possibilidade de experiência. Cada campo de experiência oferece um elenco de materiais, ferramentas, experiência cultural, oportunizando variabilidade de experiências infantis.

Segundo Horn e Barbosa(2021), a organização curricular da educação infantil em torno dos campos de experiências ocorrem em todas as dependências da instituição, porém há de se destacar os espaços externos entendendo que os mesmos atendem as necessidades das crianças estarem em movimento, em contato com a natureza e em vivências coletivas bem como a pouca importância dada a esse momento em muitas realidades de nosso país na qual vige a ideias de que dentro da escola aprendemos e fora gastamos energia.

Para se atingir o que está sendo proposto na BNCC é necessário investir na formação constante dos profissionais da Educação Infantil. Desta forma, para Horn (2004), será possível

desconstruir o estereótipo de que a prática educativa destes profissionais está atrelada basicamente ao cuidar do que ao construir novas aprendizagens e experiências.

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade é um instrumento que visa a autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil. O mesmo também reforça a importância de tempos e espaços organizados a favorecer o protagonismo infantil na busca de contribuir com as instituições de Educação Infantil para que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Tal documento ainda discute aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de Educação Infantil e divide tais aspectos em sete dimensões: 1 – planejamento institucional, 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Em várias dessas dimensões surgem questões relacionadas aos tempos, espaços, ambientes naturais evidenciando também a necessidade de um trabalho pautado na criança, sua autonomia, relacionamento com o ambiente natural e social, tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo. Questões como: “As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes? E ainda: A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade? E também: As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação?, As janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo? Tais questionamentos apontam a necessidade de considerar o trabalho com e na natureza para além da sala referência em busca

de práticas que favoreçam a multiplicidade da criança desenvolver suas potencialidades. Cita ainda o educador italiano Loris Malaguzzi e a poesia *As cem linguagens da criança*". Nela, o educador nos fala das cem maneiras diferentes de a criança pensar, sentir, falar, inventar, sonhar... Mas, diz a poesia, os adultos roubam noventa e nove dessas cem linguagens das crianças.

Segundo o Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015), o espaço é também considerado educador das crianças. Esse espaço deve ser pensado de modo a atender as preferências, desejos e experiências. Quando esse momento é organizado e oferecido, a criança poderá exercitar sua autonomia tendo liberdade de escolha. Neste documento verificamos que educadoras (es) são "responsáveis pela organização das crianças nas Unidades Escolares estimulando sua formação como cidadãos de direitos", sendo assim, por são responsáveis por repensar os espaços, os materiais e os seus usos tradicionalmente presentes na escola.

Quando descobrimos que bebês e crianças são potentes e capazes de aprender como sujeitos ativos e criadores, passamos a questionar as formas e atitudes que orientaram a organização do trabalho escolar ao longo da história. Por que as crianças precisam fazer ou andar em filas? Por que precisam executar as mesmas tarefas ao mesmo tempo? Por que precisam fazer desenhos iguais? Por que precisam dançar todos iguais? Por que, numa música que propõe expressões corporais, todos precisam fazer os mesmos gestos? Se o desenho, a dança, os gestos e a fala são formas de expressão, o que as crianças expressam quando repetem o que propomos? (São Paulo, 2019, p. 82)

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019), também ressalta o direito de as crianças poderem se deslocar e aprender com a vida comunitária ampliando seu território. Para que exista esse exercício desse direito torna-se imprescindível o exercício da escuta para que as crianças fortaleçam sua autoria e participação.

De acordo com o documento, as experiências vividas nos espaços de Educação Infantil devem possibilitar às crianças a interação e reflexão sobre o mundo que os cerca, sobre os elementos

da natureza, sobre as relações com outras crianças e adultos, para que possam criar e testar suas hipóteses, construindo, assim, suas aprendizagens. São pontos de partida, as experiências, vivências, saberes e interesses infantis. A organização dos espaços e oferta de materiais traduzem a intencionalidade docente, enquanto o estímulo ao planejamento e à autonomia favorecem o protagonismo infantil.

3.3 O currículo da infância num contexto pandêmico da escola pesquisada: as possibilidades do lado de fora da sala referência

A pandemia do COVID-19 iniciada no ano de 2020 evidenciou desafios da educação: a desigualdade no acesso às tecnologias, a fragilidade da relação família-escola, o uso restrito dos espaços escolares bem como falta de interação social. Foi tempo também de repensar para qual escola queremos voltar, de que modo acolher crianças que passaram quase dois anos isoladas e emparedadas?

O Currículo da Cidade de São Paulo bem como alguns dos ordenamentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (Brasil, 2006) destacam propostas em territórios diversos a sala referência evidenciando os espaços como potenciadores de aprendizagens. Entendem assim que a exploração dos espaços externos é importante como elemento curricular para propostas de trabalhos pedagógicos na Educação Infantil.

Entendem os parques, pátios e as praças como espaços essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem por proporcionarem o contato das crianças com os elementos da natureza assim como interações entre elas possibilitando também o movimento do corpo.

De acordo com o PPP da escola pesquisada o currículo da infância nesse contexto pandêmico priorizou que as propostas de trabalho ocorressem para além da sala referência. A escola

analisada tem como meta curricular explorar a cultura do brincar e suas influências na Educação Infantil. Para a equipe da Unidade Escolar, o ano de 2020 foi muito desafiador, em função das dificuldades e adaptações desencadeadas pela Pandemia.

Quando as crianças retornam em fevereiro do ano de 2021, com aulas presenciais, a equipe docente passou a planejar atividades com foco no entendimento das regras de higiene, distanciamento social e realização de atividades nos espaços externos, respeitando os protocolos estabelecidos pela saúde com foco no acolhimento das crianças.

A escola também conta com um projeto coletivo com o Tema: *“A garantia do brincar em todos os tempos e espaços na infância”*, na pretensão da garantia de uma infância saudável nos diversos espaços, principalmente os externos da EMEI, propondo momentos para vivenciar novas brincadeiras com as crianças através da escuta das mesmas, utilizando todos os brinquedos disponíveis seguindo as orientações do protocolo da saúde.

A equipe ainda reconhece que o currículo da infância prioriza a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento, garantindo que a mesma possa se expressar em vários aspectos e que a escuta possa ocorrer para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, contextualizada, gradativa e contínua.

Entendem ainda que o brincar deve ser uma atividade plena que envolve corpo, mente e emoções das crianças e através das brincadeiras as mesmas expressam e comunicam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto social. Levantam então as metas curriculares abaixo citadas como um rol de experiências desenvolvidas no decorrer do ano.

1. Propiciar situações e propostas a partir do interesse das crianças, ampliando os repertórios, saberes e conhecimentos, considerando que elas aprendem especialmente por meio das interações, no brincar, nos jogos, na convivência e na exploração dos espaços organizados e ressignificados, visando potencializar o seu imaginário, além de estimular e ampliar a consciência corporal;

2. Oportunizar situações de brincadeiras que colaborem com o desenvolvimento da sociabilidade, da criatividade/ criticidade, da formação da autoestima, da identidade autônoma e das habilidades de pensar, construindo uma imagem positiva sobre si mesma e dos outros, respeitando a diversidade e valorizando as suas relações sociais e afetivas. As atividades serão propostas num contexto em que a criança desenvolva e compreenda o mundo social, natural e cultural, além de possibilitar que ela construa a sua identidade, autonomia e independência para se expressar em diferentes situações que possa vivenciar;

3. Perceber que a escola é uma parte do universo infantil, lugar de experimentar, aprender, ressignificar e promover trocas de experiências externas e internas, dando espaço as suas próprias verdades e conhecimentos;

4. Dar oportunidade a criança experimentar as múltiplas linguagens, compondo desafios diários em busca do seu pleno desenvolvimento;

5. Possibilitar à criança as condições de criar e recriar as linguagens interpretativas, por meio do repertório infantil (música, brincadeiras, história, dramatização, roda de conversa e utilização de mídias);

6. Promover momentos individuais e coletivos na busca da autoria da criança,

7. Integrar as famílias nos projetos desenvolvidos e estimular a escuta e a fala das crianças, visando ajustar as práticas pedagógicas;

8. Permitir a criança explorar os espaços, bem como as possibilidades do seu corpo e movimento;

9. Propor atividades que valorizem a alimentação saudável, tendo como ponto de partida a sondagem sobre os costumes alimentares das crianças, as vantagens do consumo de alimentos saudáveis e sua importância para o desenvolvimento corporal.

10. Trabalhar a inclusão de uma forma que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas possibilidades,

assegurando a todas as crianças o pleno exercício de todos os direitos;

11. Proporcionar atividades que combatam o preconceito de gênero, étnico- racial, indígena, imigrante e migrantes respeitando todos as diferenças étnicas através do brincar e das brincadeiras.

Diante do exposto, a pandemia do Covid-19 trouxe para a escola demandas diferentes e uma nova organização. Docentes passaram a estudar mais os limites e possibilidades diante do momento. Espaços nunca habitados passam e ser repensados numa forma segura de garantir aprendizagens, sobretudo o direito de a criança de viver a infância.

De acordo com Vercelli (2013), a escola, principalmente a de Educação Infantil, deve ser a extensão do lar. Nesse espaço é possível fazê-la desabrochar e se encantar pelo mundo e pela vida. As crianças são seres em desenvolvimento, necessitados dos ingredientes fundamentais para se sentirem seguros recebendo apoio e afeto. Uma das dificuldades impostas pela pandemia, se não a maior foi à falta de contato das crianças com a natureza. Como manter a qualidade de vida das crianças entre quatro paredes?

Para Barros (2022), o surgimento do movimento quintais brincantes, inspirado em experiências educacionais possibilita educação e cuidado que honra a criança e respeita seu tempo, sua potência. São experiências educacionais sensíveis a nossa cultura e saberes, imersas no espaço de pertencimento da Infância: a natureza. quando sabemos a importância da convivência em sociedade e da proximidade com o mundo externo

O retorno às aulas presenciais solicitou dos docentes e famílias apropriações de protocolos de saúde, o primeiro e mais grave foi manter o distanciamento das crianças. Nesse sentido, Oliveira e Negreiros (2021, p. 81) apontam que:

Para dialogar com a necessária concepção dos tempos e espaços, entendemos que, teremos que compreender melhor e decidir sobre as medidas sanitárias e todos os seus protocolos que estarão

implicadas ao nosso regresso, apesar da vacina, podendo agir e pensar o individual e o coletivo.

A compreensão das concepções de infância no decorrer da história coloca em evidência o esquecimento das crianças como marca da infância como as mesmas permanecem invisíveis aos olhos da sociedade assim como nós professores(as) das infâncias também muitas vezes não somos considerados importantes nesse processo formativo. De acordo com Gandhy Piorski (2016, p. 44) “O esquecimento é a marca da infância, é o que sempre se tornou marginal à vida cultural e que sempre trabalhou para distanciar-la de si própria, para evitá-la em seu protagonismo”.

Em tempos de pandemia e para além dela tornou-se fundamental ouvir as crianças por meio de suas diversas linguagens, afinal são elas que foram privadas por quase dois anos de habitar o espaço escolar.

Perguntar e, sobretudo a elas, observar onde, como, quando, com quem e com que materiais irão brincar levará a muitas pistas de como o espaço pode ser melhor aproveitado. Como reafirma Barbosa (2009, p.180), Corsaro aponta os seres humanos, e no caso de sua pesquisa as crianças, como agentes ativos na construção de suas vidas e das sociedades em que vivem e das quais participam.

Diante do exposto, as crianças podem contribuir com a transformação ou desenho dos espaços caminhos para o desemparedamento e para a implementação de espaços escolares para além da sala referência, de preferência espaços externos naturalizados. Para isso, precisamos reconhecer e escutar suas outras formas de expressão que vão muito além da palavra, como os gestos, os grafismos, o brincar e também as narrativas orais e escritas.

3.4 A potência dos espaços externos nas escolas de Educação Infantil

Peloso e de Paula (2020) reforçam os pressupostos de Paulo Freire e através do mesmo apresentam subsídios para compreender

a infância, defendendo a criança como sujeito. Segundo as autoras, o mesmo entendia que as escolas deveriam se transformar em centros de criatividade em que ensinar e aprender fosse um momento alegre, em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Segundo Paulo Freire:

As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função da resistência ao vento. As boas-vindas que suas sombras sempre dão a quem chega, inclusive os passarinhos multicores e catadores. A bichos, pacatos ou não, que nelas repousam. (Freire, 2012, p.25)

As palavras de Paulo Freire em *À Sombra desta Mangueira* revelam experiências por ele vividas em íntima relação com a natureza, menino que cresceu em quintais e vivenciou o contato com elementos do mundo natural, tão importantes para o desenvolvimento humano e reforça minha pesquisa e objeto de estudo: Desemparedamento das infâncias. O autor sempre muito atual revela através de suas memórias e também sua infância a compreensão da criança como sujeito curioso, ativo, potente. Não diferente deste menino, encontramos nas infâncias uma paixão insistente pelo contato com a natureza, o desejo de brincar na terra, na água, nas árvores e suas sombras, com folhas, galhos, gravetos, pequenos insetos, plantas e outros elementos.

O contato com a natureza pode ser um espaço motivador para as aprendizagens e as crianças têm o direito da oferta do melhor ensino. Não precisa necessariamente de giz, lousa, mesa, cadeiras e paredes. A natureza por si só cria um ambiente investigativo e promotor de interações e aprendizagens. Em suas obras é possível constatar sua preocupação também com as culturas da infância que possam habitar de preferência os quintais, bosques, áreas externas com e na natureza assim como foi permeada a sua infância.

Para Horn (2004), o meio é fator preponderante no desenvolvimento das crianças, faz parte do processo e media as

interações e imitações destas com outras tirando o foco do processo da ação do professor. Sendo assim, “quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica” (HORN, 2004, p. 20).

Para a autora ainda, mesmo com os avanços na prática da Educação Infantil, muitas escolas ainda estão amarradas à questão de manter o espaço como aliado no “controle” do comportamento das crianças e no preparo para a alfabetização. A autora enfatiza a importância de se questionar essa postura, essa organização e perfil da Educação Infantil, uma vez que é no espaço físico “que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando em um pano de fundo no qual se inserem as emoções” (HORN, 2004, p. 28).

Em tempos de pandemia e pós-pandemia da Covid-19 foi preciso repensar maneiras de aprender e ensinar; anterior a esse momento meu olhar já se voltava à escuta das crianças, suas preferências, processos de investigação e curiosidade. Ambos, na maior parte das vezes, ocorriam nos espaços das áreas externas sendo assim, como então não pensar esses espaços como potencializadores de aprendizagens ricas e prazerosas?

O estudo do brincar heurístico também reverbera aos docentes limites e possibilidades do trabalho dentro das escolas que atendem as infâncias. Ao reconhecer as ações e interesses das crianças é possível criar contextos na oferta de estímulos da máxima potência da criança. Tal abordagem é uma forma de entender o brincar dos bebês e das crianças, sendo assim, para que ocorra o protagonismo tão desejado é preciso respeitar um ambiente favorável a esse conhecimento. Quando as crianças estão em harmonia com a natureza a gente não precisa se artificializar e descobre brincando. Aos docentes das infâncias cabe repensar tempos e materialidades e sair da lógica mercadológica, ou seja, o universo natural é muito favorável e respeitar ao mesmo tempo as materialidades, desejos, necessidades e interesses das crianças.

De acordo com Hoyuelos (2020), Malaguzzi afirma que é preciso repensar a infância de modo que a criança aprenda de maneira autônoma e crítica e não somente medi-la pela quantidade.

A natureza oferece às crianças tesouros e a sua descoberta gera grande interesse, curiosidade e processo investigativo. Ao explorar o ambiente externo e a natureza bem como os elementos naturais a criança tem a chance de analisar, contemplar detalhes e criar suas próprias hipóteses sobre as coisas do mundo.

Ao pensar o trabalho para além das salas referências, retiramos as crianças dos muitos espaços entre paredes, nos quais, permanecem por longos períodos em rotinas enfadonhas, permitindo-lhes agir de forma concreta e livre, estabelecendo uma relação de respeito e amor pelas diferentes formas de vida existentes. Nesse sentido, Tiriba (2018, p.22), afirma que ao habitar quintais, áreas externas e bosques as crianças estarão também imersas em muitas brincadeiras e experimentarão o mundo em sua intensidade nas relações com os objetos, elementos da natureza, nas relações com as outras crianças e com os adultos.

De acordo com Barros (2022) nos quintais brincantes é possível criar uma mudança genuína, uma rede de apoio e troca, que cria, compartilha, acolhe e afirma as experiências educacionais sensíveis à nossa cultura e aos nossos saberes, estando nossas crianças, imersas no espaço de pertencimento da infância: a Natureza.

Nos espaços externos com e na natureza é possível observar múltiplas narrativas, e as crianças inseridas nesses espaços: observam, cavam, constroem, criam histórias, correm, escutam histórias de um livro, sozinhas, em duplas ou em grupos, vivem o brincar genuíno. Nós, docentes das infâncias, precisamos entender que esse momento não é um recreio, ou seja, para receber as crianças nesses espaços a fim de estimular toda sua criatividade e energia precisamos planejar os materiais e tempos, de preferência períodos largos de exploração e que precisa de continuidade. Além de tudo que habita um espaço a céu aberto, como os pássaros, as flores, e as suas nuances, as folhas, as sementes que caem, podemos planejar e

escolher objetos e discutir com os pares como organizar esse espaço, criando assim um convite que é feito pelo próprio espaço.

Precisamos também oferecer mais oportunidades com os vários elementos da natureza que não somente a terra, mas também a água, a chuva, o fogo, o vento eliminando os medos das doenças e sujeira e tornar às famílias parceiras, que tenham de fato conhecimento do projeto construído, de sua riqueza e quais os benefícios ocorrerão diante desse movimento que ocorre nos espaços e áreas externas e não somente entre quatro paredes.

Para Piorski, (2016) a materialidade do brincar com a água, terra, fogo e ar, abrem caminhos para o imaginar. A imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza pode ser transformadora e regeneradora.

Inserir a comunidade nesse processo também é de suma importância, pois quando a comunidade participa e percebe o quanto as crianças foram e têm sido privadas de viver a infância seja por conta da pandemia, ou pelo processo de urbanização da cidade, quando percebem que é preciso manter as crianças do lado de fora e que as aprendizagens ocorrem com qualidade de vida, superamos a ideia da escola tradicional que fomos educados e compreendemos que ao aprender, brincar com e na natureza, criamos um antídoto fabuloso para os piores males vividos pelas crianças e agravados na pandemia. Sendo assim, ao (re)habitarem às áreas externas, esse espaço educativo, promove conexão com a natureza. Se no momento da pandemia foram privados do convívio social e natural, agora na escola seus corpos chegaram cheios de urgência para se movimentar, investigar e descobrir.

4. DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

A natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam. Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedar. O convívio não pode ser uma opção de cada professora, mas um direito. (Tiriba, 2021, p.198)

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada em nossa pesquisa; narrar como se deram as escolhas dos participantes; do universo do estudo; de que forma se deram os procedimentos da produção de dados e as observações do cotidiano escolar, oportunizando a escuta de professores, coordenador pedagógico e com as crianças por meio de roda de conversa.

4.1 Metodologia

Esta pesquisa se sustentou no método qualitativo do tipo intervenção, desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) localizada no Município de São Paulo. Buscou-se estabelecer relações, selecionar sujeitos, analisar documentos federais, municipais, o Projeto Político-Pedagógico da instituição na qual foi realizado o estudo, registrar por meio de fotos o que elas revelam, transcrever textos, relacionar o referencial teórico à própria realidade observada, a fim de estabelecer a relação do trabalho e dos dados produzidos bem como realizar momentos formativos de reflexões, na intenção de oportunizar intervenções de modo a gerar transformações nas práticas realizadas para além da escola pesquisada.

Nas pesquisas com esta natureza, “a intenção é explorar o conjunto complexo de fatores que envolvem o fenômeno central e apresentar as perspectivas ou significados variados dos participantes” (Creswell, 2010, p. 162).

Para a produção de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: observação não participante das propostas sugeridas pelas professoras, roda de conversa com as onze docentes e com as três gestoras na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e roda de conversa com as crianças. Também analisamos o projeto político-pedagógico (PPP) e a legislação vigente: Constituição Brasileira de 1988, Lei de Diretrizes e Bases (LDB – lei nº 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (Brasil, 2017), o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2018) e documento de protocolo de volta às aulas, da Secretaria Municipal de São Paulo – Versão II/janeiro de 2021.

Lüdke e André (2017), ressaltam que a observação possibilita contato pessoal do pesquisador com objeto estudado, sendo assim, a introspecção e reflexão, são ferramentas importantes na pesquisa qualitativa. Permite ainda produção de dados quando o informante não pode falar ou não se expressa, no caso de bebês e crianças.

Destacamos também o uso do termo intervenção, especialmente apoiado por pesquisadores vinculados à Teoria Histórico Cultural da Atividade (Engeström, 2011; Nascimento (2011); Sannino (2011); Sannino & Sutter (2011); Tuleski (200); Vygotsky , 1997, (1999), cujas publicações circulam, principalmente, na área educacional. Segundo Sannino e Sutter (2011), os estudiosos filiados a essa linha teórica, desde o início de seus trabalhos, estavam conscientes da interconexão entre teoria e metodologias transformadoras implícitas no termo genérico intervenção.

Sannino (2011) resalta que as intervenções são, usualmente, consideradas procedimentos técnicos, sem que se leve em conta seu valor epistemológico, ou de produção de conhecimento. Escrevendo especificamente desde o ponto de vista das pesquisas

orientadas pela Teoria Histórico-Cultural da Atividade, a autora considera a ideia de que essas pesquisas como capazes de produzir conhecimento.

Quanto à análise documental, Lüdke e André (2017), salientam que pode se constituir numa técnica valiosa para a produção de dados. Documentos como leis, regulamentos, normas, regulamentos, arquivos escolares, entre outros, constituem uma fonte poderosa, para retirar informações que fundamentam o objeto de pesquisa. A análise documental indica problemas e auxilia a completar informações obtidas na produção de dados.

No que se refere à roda de conversa, o recurso buscou coletar informações, esclarecer ideias e posições ao se discutir o objeto pesquisado, de maneira a favorecer a democratização da fala, refletindo sobre a educação da infância desemparedada. Uma roda de conversa de qualidade permite o tratamento de assuntos de natureza complexa, assim, a conversa ganha vida ao iniciar o diálogo democrático e respeitoso. Para tanto, alguns cuidados são essenciais no momento da roda como: respeito, rigorosidade de local e horários determinados, garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante.

Os momentos de conversas com as crianças têm o objetivo de colher informações a respeito do que a mesmas tem a dizer sobre o objeto de estudo. É importante ressaltar aqui a escuta das crianças, entendendo que são participantes desse processo de investigação e suas ideias e maneiras de pensar e representar as indagações são de suma importância uma vez que são também sujeitos e protagonistas do universo pesquisado.

Lea Tiriba (2018, p.4) ressalta que a Constituição Federal de 1988 declara as crianças cidadãos de direito, portanto, a escuta de seus desejos corresponde ao respeito a um princípio democrático.

Segundo Mayall (2005, p.140), a análise das compreensões das próprias crianças sobre as condições sociais da infância é uma pré-condição importante para fazer com que tenham uma vida satisfatória.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise de dados implica em trabalhar com a coleta do material levantado durante a investigação. Para as autoras ainda a análise implica na organização de todo o material dividindo os mesmo em partes e identificando características e padrões relevantes.

Seguindo essa linha de pensamento, nos baseamos na orientação de Bardin (2011), na qual a autora propõe três etapas distintas para a análise de conteúdo dos dados produzidos. A primeira etapa, propõe a pré-análise, realizando a leitura flutuante para selecionar o que será utilizado. Na segunda etapa, descrição analítica, organizando o conteúdo e agrupando-os por categorias, buscando síntese de ideias divergentes e coincidentes. Na terceira etapa, para concluir, interpretação referencial que se une ao final do processo da análise.

4.2 O passo a passo da pesquisa

Em agosto de 2021, apresentamos o projeto de pesquisa de mestrado à direção da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, com o objetivo de solicitar a sua autorização para o trabalho de campo, a ser realizado em uma Unidade de Educação Infantil e observar o desemparedamento das infâncias em tempos de pandemia.

Após a solicitação da Secretaria Municipal de Educação aproveitamos o momento de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) para refletir sobre as áreas externas da Unidade Escolar e o trabalho junto das crianças.

Cabe ressaltar que os Grupos de Formação são uma estratégia da Escola de Formação Paulo Freire. Seu objetivo é o de oferecer subsídios teóricos e práticos que favoreçam o processo de qualificação do cotidiano em relação a variadas questões e aspectos do trabalho no interior das escolas. No caso do grupo de JEIF o momento visou o trabalho com o objetivo de reverberar na prática dos professores a produção de elementos para a elaboração de

experiências de aprendizagens para além das salas referências em favor das infâncias.

Em setembro de 2021 encaminhamos a equipe gestora o projeto com um roteiro do passo a passo de como ocorreriam os momentos de conversa com as professoras dos grupos de JEIF com pauta do encontro e material teórico: *Jardim, pátio e outros quintais: a importância atribuída ao espaço ao ar livre da escola na história da educação infantil*, capítulo 1 do livro *Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos*, autoria de Maria da Graça Sousa Horn e Maria Carmen Silveira Barbosa, publicado no ano de 2021.

Simultaneamente, iniciamos um processo de observação das dinâmicas de trabalho da EMEI, localizados em uma área privilegiada de São Paulo com muitos espaços na área externa e natureza. Buscamos conhecer de perto o cotidiano escolar, em especial, como ocorriam as propostas nas áreas externas para além das salas referência. Com este objetivo estivemos por uma semana na Unidade observando desde a chegada das crianças, até andanças e conversas com a direção, professores e crianças. Um profissional, geralmente o diretor e/ou a coordenadora acompanharam a visita.

No primeiro dia de vista estavam presentes o diretor da Unidade Escolar, a Assistente de Direção a Coordenadora Pedagógica e o momento foi destinado a explicar a pesquisa e a possibilidade de realizar observação não participante do cotidiano escolar, bem como diálogo em horário de formação dos professores e roda de conversa com as crianças de uma sala referência.

Desde o início da pesquisa fomos acolhidas e o contato direto com o universo estudado facilitou algumas ações no sentido de valorizar todo o processo e percurso vivido. Durante a conversa notamos o interesse da equipe gestora em acolher a pesquisa e promover o encontro com professores e crianças.

A coordenadora pedagógica dispôs do tempo da JEIF para que pudéssemos dialogar com os professores. E por se tratar de um

momento pandêmico, as reuniões ocorreram por chamada de vídeo pela plataforma Google Meet.

O momento das conversas com as docentes ocorreu nos três grupos de JEIF em períodos distintos: manhã (09h30 às 11h), intermediário (11h às 12h30) e tarde (13h30 às 15h) a Coordenadora Pedagógica mediou o encontro apresentando de maneira geral a pesquisadora e deixando todo o grupo à vontade para se colocarem diante das problematizações e temáticas.

Ficou também acordado com a equipe gestora que as reuniões seriam gravadas com o objetivo de integrar o momento ao material de pesquisa a fim de realizar posteriormente transcrição das conversas e análise bem como devolução das informações coletadas na pesquisa.

4.3 Observação não participante

A observação não participante ocorreu de maneira presencial nos dias 25 e 26 de outubro de 2021.

No primeiro dia fomos recebidos pelo diretor da Unidade Escolar que após nos acolher apresentou todos os espaços internos e externos, funcionários e salas referências. O foco de observação foi relativo ao espaço interno da Unidade Escolar.

A escola possui cinco salas referências bem apertadas com muitas mesas e cadeiras. A mobília atende a faixa etária das crianças que sentam agrupadas em quatro. As janelas não são acessíveis às crianças e existe pouco espaço livre para movimentação pelo espaço físico. Não observamos cantos de brincadeiras e tapetes, porém algumas caixas de brinquedos ao alcance das crianças.

Ao apresentar as salas referências, o diretor relata que os espaços são pequenos e pouco arejados o que inviabilizou atendimento total das crianças no período pandêmico, comentou que os professores se organizaram para atender as crianças em especial utilizando as áreas externas mais arejadas evitando contaminação.

Outras ações como reforma e pintura da área externa foram traçadas anteriormente ao período pandêmico. A gestão aproveitou o período em que a escola ficou sem atendimento presencial para readequar espaços, mobílias, materiais com a intenção de acolher as crianças da maneira mais segura e favorável entendendo o momento de grande vulnerabilidade e isolamento social.

O diretor ressaltou que o espaço vem sendo reorganizado de acordo com as necessidades pandêmicas. A escola conta com um refeitório que foi readequado de acordo com os protocolos, portanto, as crianças são servidas por adultos.

Do lado do refeitório adaptaram um espaço para almoço dos funcionários separados das crianças. Por toda a escola é comum observar dispositivos de álcool gel e sabonete. De acordo com o diretor, os banheiros também passaram por adequações, pois os mesmos apresentam louças menores ainda do período em que a escola atendia crianças de zero a três anos. Dentro dos banheiros sempre tem um funcionário orientando na higiene das crianças e distanciamento. A escola comporta também de dois banheiros para uso dos funcionários da escola.

A sala dos professores é bem pequena e, atualmente as reuniões e formações ocorrem de maneira presencial nesse espaço, que seguem protocolos de distanciamento e utilizam máscaras. A sala da Coordenação é bem pequena e não comporta janelas sendo pouco arejada. Na sala da direção e secretaria observamos um espaço maior e mais arejado com janelas e ventilação.

Foi possível notar nessa primeira visita que as áreas internas da escola são bem pequenas e pouco arejadas o que requer maior cuidado no que se refere aos protocolos de saúde e distanciamento das crianças e adultos.

As crianças permanecem na escola no período de seis horas assim, mas permanecem apenas uma hora do período nas áreas externas, parques e bosque.

A rotina traçada e fixada é voltada às áreas internas, assim, as crianças permanecem a maior parte do tempo nas salas referência,

brinquedoteca e refeitório. Cabe ressaltar que essa uma hora na área externa ocorre se o dia não estiver chuvoso ou muito frio.

No segundo dia de observação, 26 de outubro de 2021, quem nos acompanhou vou a Assistente de Direção que nos apresentou a área externa da Unidade escolar. A EMEI Espatódea apresenta espaços arborizados, com muitas áreas externas, pátios, parques e bosques, terreno íngreme, muita natureza, um dos principais motivos da escolha do território pesquisado.

Ao conhecer a área externa da escola foi possível notar espaços organizados de modo a atender as crianças viabilizando contato com a natureza. A escola possui um parque com árvores frutíferas que os professores chamam de bosque.

Observamos paisagem para o brincar das crianças, muita natureza. Sabemos que dentro das cidades mais urbanizadas as crianças têm menos acesso à natureza e esse espaço vem responder de maneira positiva a esse contexto atual de pandemia. Nesse espaço existe a possibilidade de brincar numa poça, encontrar formas nas nuvens, comer uma fruta colhida diretamente da árvore, apreciar pássaros e formas das nuvens.

Locais como quadra e estacionamento também são utilizadas no intuito de garantir momentos de brincadeiras livres e dirigidas, favorecendo exploração do corpo e movimento bem como contato com a natureza. Não existe pátio do lado externos da escola, mas um pátio interno que foi dividido para reservar espaço para os profissionais almoçarem sem a presença das crianças. Do lado de fora nas áreas externas, é possível observar mais presença de grama e terra nos espaços, do que cimento. Apenas a quadra é cimentada.

Observamos no entorno algumas pias de acesso do adulto e mangueiras. Nesse dia não observei brincadeira com a água, mas com areia, elementos da natureza. Foi possível capturar algumas imagens fotográficas. Existe presença de canteiros plantas, jardins; as crianças exploram e brincam com esses elementos.

Para os dias chuvosos não observamos espaços cobertos. O entorno da escola é bem urbanizado existe movimentação de veículos e presença de árvores e praças. Mesmo diante dos limites

pandêmicos, foi possível observar propostas com as crianças que muito se reverberou apostando em possibilidades de trabalho para além da sala referênciada. É possível observar que nas áreas externas o próprio ambiente natural se fixa a um sinal de conquista por parte de alguns professores da escola pesquisada.

Nessa área externa uma das professoras organiza um ateliê, observamos crianças concentradas tendo momento de criação e reconexão com a natureza e mais à frente uma pia com torneira caso necessitem de utilizar a água.

A assistente de direção comenta dos momentos de brincadeira e pesquisa nas áreas externas bem como exploração de ambientes e insetos, flores e frutos que ocorrem através das propostas e escuta das crianças.

Fomos conhecer o tanque de areia e a assistente de direção comentou que o local foi pensado e projetado no momento de pandemia, para compor mais um ambiente de exploração, brincadeira e possibilidades do lado externo, local mais apreciado pelas crianças.

Nesse espaço observamos crianças aproveitando o momento ao ar livre brincando com a areia, sementes, troncos e folhas. O professor possibilitou que as crianças pisassem no chão sem o calçado.

Por último conhecemos o parque e quadra da escola em ambos os locais explorados pelas crianças, as mesmas demonstraram prazer ao brincar no espaço existindo a presença de brinquedos de movimentação ampla como escorrega, balanço, trepa-trepa. Notamos a presença de locais de encontro com a natureza e a brincadeira.

4.4 Roda de conversa com gestores e professores

Para Freire (2002b, p.140) “uma das tarefas da escola, como centro da produção de conhecimento sistematizado ocorre ao trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos bem como sua comunicabilidade.”. Para tanto, pretendemos nos

momentos de roda de conversa priorizar a escuta dos sujeitos: gestores professores e crianças, entendendo que esses momentos motivam o debate e momentos de interlocução, bem como possibilita o exercício democrático da expressão das ideias, sentimentos e desejos. Pautando-nos no pensamento freireano, destacamos aqui o respeito ao saber do educando e a problematização da realidade como pontos de partida de um processo educativo que permite a todos participar coletivamente da construção de um saber possibilitando aos sujeitos o exercício democrático da expressão de ideias, sentimentos, desejos, vontades.

Entendemos a roda de conversa como uma resposta às necessidades de organização das ideias, gerenciamento de conflitos, mas também como uma resposta que vai sendo exigida pelo próprio grupo e de maneira generosa e respeitosa.

Realizamos três rodas de conversa com os professores (Grupos de JEIF, via Google Meet) nos dias 13 (Grupo 1, das 09:30 às 11:00; dia 14 (Grupo 2, das 11:00 às 12:30 e dia 15 de setembro do ano 2021 (Grupo 3 , das 13:30 as 15:00). Planejamos para esse momento refletir sobre a organização dos tempos e espaços para além das salas referência no momento pandêmico.

Nos três momentos de conversa, a pesquisadora reforça que o PPP da EMEI Espatódea aponta para a intenção da garantia do brincar em todos os tempos e espaços promovendo o desenvolvimento saudável nos diversos ambientes, principalmente nas áreas externas.

Em conversa com todos os grupos, ficou evidente que o momento pandêmico foi de grande desafio para os professores que atendem a primeira infância em especial no que se refere às interações sociais. Ambos relataram a dificuldade em manter distanciamento entre as crianças, compreendendo que as interações para as mesmas é fator primordial nessa etapa de desenvolvimento.

Em diversos momentos as crianças por questão de segurança foram privadas das interações, toque, manuseio de materiais e brinquedos diversos. Muitos objetos e itens foram sendo retirados

do uso coletivo devido à preocupação da contaminação e isso causou angústia tanto nos professores quanto para as crianças.

Os momentos de interações entre as salas, momentos de propostas e de integração com outros grupos no parque, por exemplo, foram eliminados da rotina escolar e assim, quando um professor chegava a um espaço automaticamente o outro já se organizava para sair sendo inviabilizado esse momento de encontro dos grupos.

Para os grupos, mesmo diante das intenções propostas no PPP da escola, existe ainda a preocupação com os limites impostos pela pandemia, porém tais limites também têm motivado os professores a desemparedarem seu grupo, mantendo-o por mais tempo na área externa, oportunizando o brincar e as interações com espaços e materiais, produzindo sentido naquilo que vivenciam, como relatado pela professora Begônia.

Professora Begônia - Entendo que a rotina diária somada às experiências no campo da descoberta e exploração dos conteúdos se deu de uma forma muito mais atraente e potente nos espaços externos, principalmente para nossas crianças que são cerceadas deste convívio com a natureza e espaços para o brincar, em suas casas e bairros devido à violência e período da pandemia. Acredito que o contexto pandêmico possibilitou que enxergássemos para além das possibilidades, a necessidade das crianças estarem e se desenvolverem junto da natureza que podemos e temos para oferecer a elas.

Para esse momento, as salas referências foram divididas por número de crianças e quando não estavam na escola, se encontravam em casa realizando as atividades de maneira remota, não tendo oportunidade de explorarem espaços mais amplos e com pouco ou nenhum contato com a natureza.

Para os grupos também, as rotinas tornaram-se mais rígidas para seguirem os protocolos de saúde, os professores ainda utilizam bastante às salas referências, mas, existiu o cuidado em observar os interesses e prazeres mantendo as vezes as crianças por

mais tempo em um determinado espaço externo sem ferir a rotina ou atrapalhar os outros grupos, com relata professora Margarida.

Professora Margarida - Criamos uma rotina para a área externa, porém o nosso horário com as crianças segue das onze às quinze, somos professores do período intermediário. Esse período é dividido por turnos, ou seja, das 11h às 13h, atendemos crianças do turno da manhã e das 13h às 15h atendemos crianças do grupo da tarde. Por esse motivo nós não temos no nosso quadro de horário, a área externa, pois tem pouco tempo para o professor dar conta da rotina de almoço e escovação. Sendo assim ela fica “simplesinha”, mas a área externa pode ser usada.

Percebemos a preocupação dos professores em não ferirem a rotina como momento de alimentação e uso do parque. A justificativa por não proporcionar ambientes significativos ou reinventá-los conforme a demanda da Unidade está pautada no curto tempo do professor com o grupo o que impossibilita segundo relato maior exploração dos espaços externos.

Outro limite destacado pelo grupo está relacionado aos dias chuvosos e de frio, alguns sugerem fechar os espaços e outros observam que nesses dias as crianças ficam mais agitadas, como argumenta a professora Azaleia:

Professora Azaleia - É corrido o nosso horário, mas a gente se esforça.

Professora Azaleia - Com a pandemia no retorno presencial das crianças a agitação dos corpos ficou muito, muito gritante a questão de pouca ou nenhuma interação, então o dia que não tem parque, as semanas que estavam chovendo, que não tem condições mesmo de ir, eles ficam muito mais tensos na sala referência. É difícil, porque eles não têm espaço coberto que dê para eles brincarem: de correr, subir, pular. Com a pandemia intensificou muito mais, tanto é que a nossa proposta também é de escuta. A gente sempre escuta as crianças, aí temos que dar 40 minutos de parque. Teve uma semana, por exemplo, que choveu todos os dias, sendo assim ficaram sem parque, mas no dia que teve, demos uma esticadinha no horário pois

estávamos vendo que eles estão lá envolvidos na brincadeira e já tinham ficado vários dias sem usufruir desse espaço.

A professora Rosa indaga e apresenta preocupação:

Professora Rosa - Sabe o que me deixa preocupada? Como que diante do seu estudo, atender as crianças para além das salas referências nos dias de chuva e frio? Se cobrirmos as áreas a gente acaba perdendo um pouco desses espaços externos então como poderíamos fazer?

No período pandêmico, o vento, a chuva, dos micróbios da terra e da areia também trouxeram incertezas se provocariam enfermidades ou não nas crianças e nos profissionais. Nesse período as enfermidades não são a única coisa que se deseja evitar, os elementos da natureza, como terra, água, areia, geralmente aparecem associados à sujeira. Muitos espaços foram limitados e a cultura da limpeza e da ordem continuam a interferir nas práticas da Educação Infantil.

Ainda existe preocupação dos professores na forma de como irão ocorrer os momentos nas áreas externas em dias chuvosos ou de muito frio. Em um dos grupos de estudo um professor sugere fechar os espaços na tentativa de não os utilizar nos dias de chuva. Um grupo também trouxe a questão da sujeira e falta de funcionários de limpeza no terceiro turno, logo quando a escola fecha, muitas famílias também reclamam da sujeira na roupa, nos calçados inviabilizando por vezes maior exploração de materiais como areia, lama e água. Como comenta a professora Antúrio:

Professora Antúrio: Muitos professores tem um certo bloqueio de levar água para as crianças brincarem de lama, porque o pós brincar, acarretará sujeira na escola, e no período da tarde não temos pessoal de apoio para a limpeza.

As práticas das professoras ainda são balizadas pelo objetivo de proteção a tudo que possa ameaçar a saúde das crianças, o que

faria todo o sentido, se não implicassem numa limitação exagerada aos seus movimentos ao ar livre. Entretanto observamos que turmas inteiras estão em salas pouco arejadas e pequenas, portanto sujeitas a todo tipo de contágio.

Tiriba (2021) critica esse modo de organização social em que as crianças são entregues, na maior parte do tempo estão aos cuidados das instituições e o medo de doença pesa muito na definição das rotinas. Para a autora, os pais estão nas fábricas e se as crianças adoecerem quem ficará ao lado delas em casa? Se doente não há quem cuide, o melhor é evitar a qualquer preço a enfermidade, se às áreas externas representa insegurança, empregar as crianças de certa forma é mais seguro.

Os grupos comentam que as propostas foram planejadas e vem sendo realizadas utilizando mais as áreas externas com o objetivo de menos contaminação bem como o desejo e interesse das crianças em explorar a natureza, observar pássaros cantando, colher frutos dos pés das árvores, brincar com os gravetos e flores, escalar os terrenos mais íngremes, observar com a lupa os bichinhos menores, brincar com o vento, com a sombra, sentir o calor do sol, explorar folhas, sementes, pedras do tesouro e a areia no grande tanque de areia da escola, correr e pular na quadra, parque e estacionamento.

Os professores que atendem as crianças no período intermediário justificam que por ficarem pouco tempo com cada grupo, uma média de duas horas diárias, mantém uma dinâmica diferente com relação à rotina estabelecida. Ao utilizarem as áreas externas, se organizam dentro de um coletivo permanecendo menos tempo na sala referência.

De acordo com a BNCC (BRASIL,2018), a criança como centro do currículo nos coloca em uma posição de acolhimento de tudo que trazem no cotidiano com suas emoções, necessidades, pesquisas e descobertas e indagações a somar aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, presentes nos campos de experiência. Com essa imagem de criança é possível inferir que essa concepção aconteça na prática cotidiana escolar, porém, em tempos

pandêmicos e para além deles, surgem algumas lacunas, como revela a fala da professora Begônia.

Professora Begônia - Durante o período pandêmico o que me causou inquietude foram os limites do distanciamento social, pois entendo que a Educação Infantil é composta por muito afeto, toque, gesto, comunicação e expressão. E muitas vezes nos víamos, bloqueadas diante da necessidade de acolher a criança para além das palavras, mas a necessidade de um abraço e de um sorriso largo. Foi difícil, buscamos alternativas e aos poucos fomos nos encontrando, principalmente nos espaços externos onde sentia mais segurança e eles tinham ali naqueles momentos no parque, na quadra, no estacionamento, um respirar profundo, livre e cheio de esperança. Desta forma, planejar pensando nos espaços externos ampliava nossas possibilidades, tal como nos aproximava nas nossas relações humanas e carentes.

Todos os grupos comentaram que a preferência unânime das crianças é estar nas áreas de fora da sala referencial, em especial na área do parque, bosque, tanque de areia e quadra. Pergunta a pesquisadora

Pesquisadora: E as crianças gostam muito do lado de fora das salas? O que eles acham do momento quando estão na área externa, na área verde de vocês?

Professora Violeta: Ah, as crianças esperam muito esse momento, elas sempre pedem para estar no parque, principalmente no parque. Tem dias que elas pedem para ir para o parque de baixo que tem frutas, tem amora e tem pitanga.

Professora Margarida: Aí tem dia que eles pedem para ir para o parque de cima porque eles querem usar mais a quadra para jogar futebol.

Diante do exposto, se as crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, ao ar livre, em contato com a natureza e se a pandemia vem ratificar que a presença das crianças em espaços fechados e sem ventilação seria um risco saímos desse momento de

conversa indagando: Por que as rotinas das escolas das infâncias ainda são organizadas de modo a manter as crianças por cinco horas em espaços fechados? Quais as alternativas para o trabalho com crianças nas áreas externas em dias de frio ou chuvoso se a escola não contempla espaços abertos, porém cobertos?

Para pensar em tais questionamentos partimos do nosso compromisso inicial de organizamos um momento de devolutiva de ação-reflexão-ação, com a escrita de uma carta elaborada pela pesquisadora. Tivemos também um retorno coletivo dos professores que também nos devolveram suas impressões, reflexões e novas ações.

O objetivo não foi encontrar respostas, mas sim socializar e debater as impressões, a fim de fazer brotar ou impulsionar práticas educacionais que contribuam para a emergência de novas maneiras de pensar a educação e a infância. Seguem abaixo as cartas de devolutivas da pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

4.5 Carta aberta aos participantes da pesquisa

São Paulo, 20 de maio de 2022.

Queridos professores, gestores e crianças.

Esses últimos meses fiquei debruçada estudando, lendo e relendo as transcrições dos áudios de nossos momentos de conversa que ocorreram ano passado. A cada leitura, as falas revelaram o quanto a escola é cercada de um espaço potente e que o grupo, mesmo diante de tantas limitações referente à pandemia, tem o grande desejo de proporcionar às crianças o direito de viver a infância para além da sala referência, oportunizando momentos de escolha, autonomia, protagonismo e respeito ao tempo de cada grupo.

O Projeto Político-Pedagógico também reverberou profundas reflexões em especial por trazer em seu corpo novas possibilidades em tempos de pandemia na qual o grupo tem priorizado novas formas de trabalho para além da sala referência, utilizando mais as áreas externas. Espaços também foram revitalizados proporcionando novas possibilidades de trabalho com as crianças.

Em conversa com as crianças foi possível notar o quanto a escuta se faz presente e que os professores buscam a partir dos interesses delas viabilizarem propostas nos parques, bosque, quadra e até estacionamento, na intenção de unir a segurança das crianças aos momentos agradáveis bem como garantia das brincadeiras. Ainda existem limites que foram levantados tanto pelas professoras como pelas crianças em especial como realizar propostas ou participar delas em dias de chuva ou de muito frio?

Algumas reflexões foram pensadas na própria conversa do ano passado e tantas outras no decorrer de minha trajetória acadêmica e profissional e assim fui construindo e também desconstruindo ideias, pesando concepções e mudando forma de pensar e agir quando necessário. Aprendi muito nesse processo de ação-reflexão-ação com vocês e sou muito grata à abertura do grupo. Pensando nas questões levantadas e entendendo que tudo é processo e não produto final, elenquei reflexões que possam contribuir para novas formas de pensar e agir para além da sala referência.

1. Se brincar no frio causa resfriado é preciso pensar que em espaços fechados com pouca ventilação e muita gente o vírus terá alta taxa para transmissão, sendo assim o ideal é continuar a trabalhar com as crianças nas áreas externas, se possível com a natureza visto que é preferência unânime dos pequenos e condição excelente para brincar.

2. É possível pensar em possibilidades de trabalho inclusive em dias chuvosos, um exemplo disso são iniciativas de trabalho nas escolas do sul e até de outros países mais frios, que utilizam capas de chuva, galochas e guarda-chuvas para promover experiências ricas e contato com a natureza para além da sala referência.

3. Não existe tempo ruim e sim roupa certa e adequada.

4. A fala de vocês deixou claro a necessidade do trabalho com exploração dos insetos, dos jardins, dos pomares e dos pássaros, portanto, penso que o trabalho deva seguir nessa constância crescente de descentralizar a figura do professor e promover as interações e explorações do meio.

5. As crianças também relataram o grande interesse em participar desses momentos e algumas imagens tiradas nesse espaço revelam o quanto o trabalho tem sido rico considerando a exploração dos quintais brincantes da atual unidade escolar.

6. É importante pensar nas questões que surgem quando estimulamos os pequenos estarem do lado de fora e explorando a natureza. O que mais aparece nas falas é o receio de sujar os ambientes e as crianças também. Para lidar com esses limites sugiro mais formações com todos os envolvidos no processo educativo: funcionários, famílias e comunidade.

7. Expor imagens do trabalho que vem sendo realizado bem como as produções das crianças também aproxima as famílias da escola e as faz compreender de que maneira ocorrem as aprendizagens das crianças.

8. O espaço potente de vocês pode ser utilizado como terceiro educador e para o momento do ócio dos pequenos.

Sou muito grata por ter sido acolhida por vocês e pelas crianças. Tenho certeza que o espaço e o trabalho realizado pelo grupo só vem a ratificar minha hipótese e qualificar minha pesquisa em busca da tão sonhada educação de qualidade nas escolas públicas que atendem as infâncias.

Abraços Fraternos

Professora Amanda Loureiro de Oliveira

4.6 Carta coletiva aberta feita pelos participantes da pesquisa em resposta à carta oficial de devolutiva de pesquisa de campo

São Paulo, 07 de junho de 2022.

Cara Amanda

Participar da pesquisa de campo, receber materiais formativos e referências bibliográficas, bem como dialogar sobre a importância dos espaços externos para o brincar na nossa Unidade foi de grande valia.

Pudemos refletir sobre o trabalho o que nos possibilitou evidenciar práticas as quais já temos sistematizadas em nosso cotidiano e nos fomentou à novas possibilidades diante do que,

para nós, era e continua sendo adverso, como o fato de oportunizar que as crianças ocupem os espaços externos também em dias de chuva e frio. O trabalho de convencimento das famílias para validação destas propostas frente aos cuidados com a temperaturas baixas e riscos à saúde. Contudo, problematizar estas questões nos fez refletir sobre quais são as possibilidades e ações que devem anteceder estas práticas, um trabalho coletivo que envolve crianças, educadores, gestão, coordenação, colaboradores e famílias.

Agradecemos por nos trazer este debate de maneira tão acolhedora e também provocadora, quando necessário. Mostrando-nos quão potente é nosso espaço e as inúmeras possibilidades que surgem neste contexto de escuta e observação junto com as crianças e toda equipe da EMEI Espatódea.

Abraços EMEI Espatódea.

4.7 Conversa com as crianças

De acordo com Madalena Freire (2002a), a roda de conversa pretende ser, na educação de infâncias, um espaço de partilha e confronto de ideias, onde a liberdade da fala e da expressão proporcionam ao grupo como um todo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento “na compreensão dos seus próprios conflitos”.

Compreendendo que as crianças são atores sociais, buscamos nessa pesquisa possibilitar a visibilidade de suas vozes, bem como compreender o que sentem e o que pensam, a fim de refletirem sobre suas teorias a respeito da vida. Corsaro (2011) aponta que os seres humanos, e no caso, as crianças são agentes ativos na construção de suas vidas e das sociedades em que vivem e das quais participam, dessa forma, reivindica para as crianças a capacidade de ter sua competência para pensar e agir.

Para o momento de conversa ou plenária com as crianças participamos de um planejamento com a professora Begônia que se propôs a participar com seu grupo. O objetivo foi planejar como seria a conversa com as crianças bem como a escuta das mesmas

segundo um roteiro de perguntas e passeio por toda a unidade escolar levantando as atuais necessidades e interesses delas, bem como memórias de propostas realizadas para além da sala referência junto de seu grupo, família e comunidade.

Barbosa (2009) destaca que Sociologia da infância de William A. Corsaro contribui com as pedagogias das escolas de educação infantil. Aponta para a necessidade de conhecer as pesquisas realizadas por este autor e seus colaboradores reverberando novas concepções sobre a criança como ator social e de seu papel ativo na construção de cultura. Os estudos de Corsaro abrem possibilidades para a reflexão pedagógica das escolas infantis, pois seu contexto prioritário de pesquisa foram os espaços educacionais que atendem as crianças.

De acordo com a autora ao observar crianças, Corsaro verifica que elas apresentam aspectos comportamentais, emotivo, cognitivos que são continuamente produzidos e partilhados com outros significativos, conformando uma cultura local. Assim o autor reafirma a importância de compreendermos as crianças a partir de contribuições

O Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019) reforça a atual necessidade de recriar a escola de Educação Infantil superando compreensões assistencialistas, compensatórias e antecipatórias. O documento enfatiza o objetivo da escola pública para com essa primeira etapa da educação priorizando às novas gerações oportunidades para encontrar pessoas e conhecimentos que lhe possibilitem experiências, que provoquem e gerem acontecimentos, intercâmbios, construindo modos de ser e participar da vida social.

Levando em consideração as leis federais e municipais, o Currículo da Cidade bem como a contribuição dos autores citados acima, combinamos com os participantes deste estudo que faríamos uma conversa geral no ambiente da sala referência e, em outro dia um passeio pelas áreas externas da escola, a fim de as crianças nos contassem sobre suas experiências e predileções. Para esse momento também ficou acordado com a equipe gestora e

professora que iríamos gravar o áudio das conversas para posterior transcrição e análise dos dados produzidos. Essa organização ocorreu presencialmente, no período da manhã, nos dias 25 e 26 novembro de 2021.

No dia 25 de novembro de 2021, primeiro dia de conversa com as crianças, fomos acolhidos pela professora Begônia para realizarmos momento de tertúlia, roda de conversa com as crianças.

Ao chegar ao local presenciamos crianças e adultos ainda de máscaras e observamos mais suas reações pelos olhares, elas também nos receberam com grande euforia e curiosidade.

Chegando à sala referência observamos o espaço bem pequeno, e nesse momento pandêmico, segundo relato da professora, todas as crianças já passaram a frequentar a escola presencialmente. O espaço era composto por seis mesas, cada uma com quatro cadeiras, algumas caixas de brinquedos e livros empilhados e por falta de espaço poucas coisas ao alcance das crianças.

Para o momento da conversa com as crianças não conseguimos organizar a disposição da roda, devido a muita mobília e pouco espaço físico, sendo assim, a professora Begônia nos deixou à vontade e dentro dos limites do espaço. Nos apresentamos às crianças e comentamos o motivo de estarmos lá. Depois de explicarmos elas responderam às perguntas, colocada a seguir.

Pesquisadora: Eu sou a professora Amanda. Estou aqui para conhecer a escola de vocês, que é uma escola muito bacana, pois o Diretor Marcelo já me apresentou. Gostaria de falar com vocês porque eu estou estudando, fazendo mestrado. Alguém sabe o que é?

Crianças: Não.

Pesquisadora: Estou realizando uma pesquisa para melhorar o meu trabalho, para ser uma professora melhor. A gente estuda muito para ser professora de vocês. Para essa pesquisa acontecer é importante a participação das crianças também, vocês podem me ajudar?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Muito bem. Hoje eu estou aqui para perguntar para vocês algumas coisinhas, e aí quem puder responder para mim, eu vou ficar muito agradecida. Pode ser?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Aqui na escola, qual é o local que vocês mais gostam de brincar?

Crianças: Parque.

Pesquisadora: No parque?

Crianças: Sim. No parque.

Criança 1: No parque de cima, jogamos bola.

Nesse momento as crianças apresentam grande euforia e a professora pede a vez para pontuar.

Professora Begônia: Crianças, um de cada vez.

Criança 2: Eu gosto do parque de areia.

Pesquisadora: Por que você gosta do parque de areia?

Criança 2: Porque eu cavo e depois me enterro todinha. Tem algumas forminhas em forma de cenoura, a gente enche de areia e depois desinforma a cenoura.

Criança 3: Eu gosto do parque de cima, porque lá dá pra correr, jogar bola.

Pesquisadora: Quantos parques têm essa escola?

Várias Crianças: Três.

Pesquisadora: Nessa escola tem quadra para jogar bola?

Várias Crianças: Sim.

Pesquisadora: Essa escola é muito legal.

As falas das crianças apontam o desejo por estarem nas áreas externas para o lado de fora da sala referência. Esses momentos são formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação de seus conhecimentos. Nesse sentido, o Currículo da Cidade: Educação Infantil aponta:

Ao interagir nas brincadeiras, explorações e investigações, os bebês e as crianças vivenciam experiências e aprendem as estratégias de convivência que foram sendo construídas historicamente nas diferentes culturas, interagindo com os distintos saberes e conhecimentos. (SÃO PAULO, 2019, p. 22)

Kishimoto (2011) reforça a importância das brincadeiras, apontando que esses momentos são indispensáveis na prática pedagógica e componente relevante nas propostas curriculares.

No momento de enfatizarem suas predileções pelas áreas externas, também pudemos observar alegria e grande euforia, os corpos das crianças falam por si, ao relatarem o momento exploratório seja na quadra, no parque ou no bosque, ficou evidente o prazer e as aprendizagens que ocorrem nesses locais. Continuando nosso momento de conversa uma criança pede a vez para falar.

Criança 5: Eu gosto de fazer castelo de areia e quando vamos ao bosque utilizamos a lupa para observar os animais, as fritas e sementes.

Professora Begônia: Eles adoram usar a lupa então sempre ofereço.

Logo outra criança pede a vez e diz com euforia:

Crianças 6: Com a lupa a gente vê os bichinhos maiores.

Ainda nesse momento outra criança relata:

Criança 7: Aqui no nosso bosque tem um pé de mangueira e os passarinhos aparecem para comer as sementes.

Criança 8: Tem abelhas por lá também então é preciso ter cuidado.

De acordo com o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), as experiências vividas nos espaços que atendem as infâncias devem possibilitar interação e reflexão sobre o mundo que os cerca, sobre os elementos da natureza, sobre as relações com as outras crianças e adultos propiciando, dessa maneira, criarem hipóteses, construindo suas aprendizagens.

Como afirma Vygotsky (2010), na escola apresentamos para as crianças a cultura mais elaborada, pois assim, elas constituem para si um sentido estético apurado e podem usufruir de tudo que foi criado ao longo da história humana.

Dando continuidade a conversa com as crianças uma delas relata:

Criança 9: - Lá na quadra dá pra brincar de corre cotia, pega-pega e esconde-esconde!

Segundo o Currículo da Cidade (2019), brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, criação e interpretação. Por meio do brincar, as crianças se deslocam da realidade e viajam por tempos lugares, criando ações e interações.

Após escutar e conversar com as crianças sobre suas preferências e suas predileções pelas áreas externas, fizemos outras indagações:

Pesquisadora: Vejo que vocês gostam mesmo de realizar as atividades fora da sala e explorar os ambientes externos, mas e nos dias de chuva ou muito frio é possível brincar nesses locais?

Criança 1: Nos dias de chuva não podemos sair, vamos ficar doentes!

Criança 11: Precisamos fazer atividade dentro da sala, a mamãe briga se tomar banho de chuva!

Criança 12: Já tomei banho de chuva, mas não foi na escola, foi gostoso!

Criança 13: Nem sempre dá pra brincar na rua porque é perigoso!

Criança 14: Agora com a covid se ficar doente tem que ficar em casa!

Criança 15: Outro dia quando estava sol brincamos de barquinho de papel na piscina de plástico!

Professora Begônia: Eles queriam tomar banho de piscina!

No manual *Brinquedos e brincadeiras na creche*, Kishimoto (2013), ressalta a necessidade de algumas condições para que o brincar aconteça. São elas: aceitação do brincar como um direito da criança; compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção e carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades; criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para a brincadeira e interações, e o desenvolvimento da dimensão brinçalhona da professora.

O medo das doenças, em especial a Covid-19, tem sido um grande entrave segundo relato das crianças bem como a urbanização das cidades e o medo das famílias acabam por deixá-las fechadas em suas casas.

Louv (2018), afirma que na última década, um pequeno grupo de pesquisadores começou a documentar a desconexão entre a infância e a natureza – as múltiplas causas, a extensão e o impacto. De acordo com esses estudos a criminalização do brincar na natureza tem sido um sintoma bem como uma causa da transformação e vem ocorrendo sem que se note. Inúmeros estudos ainda mostram uma redução no tempo de lazer nas famílias modernas, mais tempo diante das telas, televisão, computador, além do aumento da obesidade das crianças e adultos devido a um estilo sedentário de vida.

Louv (2018, p. 56) ainda relata:

Uma pesquisadora nos Estados Unidos sugere que uma geração de crianças não só está sendo criada em espaços fechados, como confinada a ambientes menores. Jane Clark, professora de

cinesiologia (estudo do movimento humano) da Universidade de Maryland, as chama de “crianças enlatadas”, pois passam mais tempo em bancos de carro, cadeirões e até cadeirinhas para ver televisão. Quando estão ao ar livre, as crianças pequenas costumam ser colocadas em “contêineres” – os carrinhos – e empurradas enquanto os pais andam ou correm. A maior parte desse confinamento é feita por questões de segurança, mas a saúde dessas crianças é comprometida no longo prazo.

Após os relatos de algumas proibições e medos das famílias referente à doença e o perigo da cidade retomamos com mais um questionamento:

Pesquisadora: Vocês brincam em parques quando não estão na escola? Quem aqui vai no parque sem ser na escola?

Várias Crianças: Eu. No final de semana.

Criança 16: Meu pai me leva no parque da praça.

Criança 17: Meu pai me lava no parque Ibirapuera

Pesquisadora: Que delícia. E a família de vocês deixa vocês brincarem na rua?

Várias vozes: Sim, Não.

Nesse momento o grupo ficou dividido, mas a maioria respondeu não, talvez alguns sim pelo desejo de estarem do lado de fora de casa, mas não necessariamente as famílias deixam.

Criança 18: Minha mãe não deixa.

Pesquisadora: Por que sua mamãe não deixa?

Criança 18: Porque pode vir carro.

Criança 19: Minha mãe não deixa porque é perigoso, porque passa carro.

Criança 20: Só minha avó que não deixa.

Criança 21: Só dentro de casa.

Ao organizar o momento de conversa e escuta das crianças foi possível notar que suas preferências estão sempre do lado de fora da sala referencial. Através das propostas nos ambientes externos

as crianças exploram, investigam, sentem prazer, trocam entre os pares. Relatam apreciarem o brincar com a chuva, com a água, mas têm receio de ficarem doentes ou da família não gostar.

Mesmo diante dos limites a professora Begônia procura planejar momentos nas áreas externas e atender seus desejos e vontades entendendo as crianças como sujeitos de direitos. Encerramos nossa conversa com as crianças informando que no próximo dia 26 de novembro de 2021 retornaríamos à escola para realizarmos uma andança pelas áreas externas.

O primeiro local que fomos conhecer junto das crianças foi o tanque de areia, elas estavam bem animadas e andavam saltitantes pelos espaços. Elas relatam:

Criança 01: Aqui fica o tanque de areia.

Pesquisadora: Uau que legal, do que é que vocês brincam nesse tanque?

Criança 01: Com aqueles potes de brinquedos.

Criança 02: Eu faço bolo.

Criança 03: E eu faço castelo.

Criança 04: Eu me enterro.

Criança 05: Dá pra brincar com as folhinhas da natureza e as sementinhas. Eu já peguei sementinha pra plantar.

Quando observamos as diversas possibilidades do brincar da criança, mesmo sem material ou com elementos da natureza, percebemos que elas são atores capazes de agir, participar, argumentar, criar a partir das interações com as pessoas e com o mundo que a rodeia produzindo cultura infantil.

Louv (2018), afirma que as crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável e de seus sentidos, para o aprendizado e a criatividade. O Currículo da Cidade – Educação Infantil ressalta que “Além dos espaços internos, também o espaço externo deve ser preparado para a criação de brincadeiras com recursos naturais, como folhas, árvores, areia, pedrinhas, pinhas”. (SÃO PAULO, 2019, p. 97).

Retornando ao nosso passeio fomos conhecer o bosque da escola, local segundo relato da professora de grande preferência das crianças.

Figura 7 - Bosque da escola, o encontro com a natureza



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Pesquisadora: Crianças, do que vocês brincam nesse bosque?

Criança 1: De observar.

Pesquisadora: O que é que vocês observam nesse bosque?

Várias Crianças: Animais, plantas, frutas, sementes.

Criança 2: Dá para ver tudo aqui de cima.

Pesquisadora: O que vocês utilizam aqui quantos encontram coisas pequenas?

Criança 3: A lupa.

Criança 4: E também tem algumas frutinhas que estão nascendo ali.

Pesquisadora: Ah, aqui que vem passarinho comer fruta?

Criança 5: Isso, eles comem aqui embaixo dessa mangueira.

Pesquisadora: Eles gostam de manga.

Várias Crianças: Sim.

Criança 6: Por aqui tem abelha também.

Para encerrar nossa visita fomos conhecer o parque de cima e ao questionarmos do que eles gostam de brincar, a resposta foi unânime:

Crianças: Gostamos de brincar de tudo, pega-pega, esconde-esconde, mamãe e filhinha, escorregar de bumbum, escalar.

De acordo com Russo (2020), a interação entre as crianças e o ambiente se dá por meio do respeito e confiança que elas estabelecem pelo local onde estão inseridas. Sendo assim a familiaridade que as crianças têm com o ambiente é fundamental para que vivenciem experiências essenciais para seu desenvolvimento.

Tiriba (2005) afirma que as crianças declaram suas experiências por espaços abertos, em contato com a natureza, porque são modos de expressão dessa mesma natureza. Sendo assim a escola é um espaço privilegiado para a instituição de práticas educativas que favoreçam a integridade de cada ser. As crianças são seres de natureza, e simultaneamente seres de cultura. Nesta perspectiva é necessário ampliar o papel atribuído às instituições educacionais, assegurando bem-estar físico, oferecendo aconchego, atendendo suas necessidades e interesses, alimentando sua curiosidade e ampliando o universo de experiências e conhecimento.

4.8 Análise dos dados produzidos

Após as três etapas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) emergiram três categorias, a saber:

Desemparedamento, ambientes externos, infância e natureza. A primeira categoria objetivou entender a compreensão dos professores sobre o conceito desemparedamento e sua importância na escola de educação infantil; a segunda buscou identificar as compreensões dos professores sobre a potência dos espaços externos e, a terceira visa identificar se as ações e intencionalidades pedagógicas dos professores valorizam o brincar e promovem oportunidades de aproximação das crianças com a natureza.

Após a categorização, foi necessário examinar minuciosamente o material delimitado de cada categoria, refletindo sobre o que era relevante e significativo para esta pesquisa, de modo a atender aos objetivos propostos. Assim, “Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos de estudo e o que foi sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa” (Ludke, André, 1986, p.53).

Buscamos resgatar os limites e possibilidades de trabalho realizado em uma Escola de Educação Infantil em defesa das infâncias e de pedagogias libertadoras e ecológicas, desmistificando a ideia adultocêntrica de que as aprendizagens das crianças ocorrem somente nos espaços de salas referência.

Optou-se em realizar a pesquisa na Emei com professoras, gestores e em especial com as crianças entendendo que a análise das situações apresentadas por elas são fontes ricas de vivências e interações humanas podendo todos os envolvidos no processo aprenderem e se desenvolverem inclusive pesquisadora.

Os dados que corporificam este trabalho foram coletados entre os meses de setembro a dezembro de 2021. Nos grupos de JEIF com os professores e gestores a estratégia utilizada foi o trabalho com Grupos de Formação da Escola de Formação Paulo Freire visando oferecer subsídios teóricos e práticos que favoreçam o processo de qualificação do cotidiano. O momento buscou reverberar na prática dos professores a produção de elementos para a elaboração de experiências de aprendizagens para além das salas referências em favor das infâncias.

4.8.1 Desemparedamento em período pandêmico: experiências exitosas em espaços externos vivos e materiais naturais

Considerando o contexto pandêmico e atual das crianças, percebe-se seu crescente distanciamento da natureza, da exploração de ambientes externos em sua rotina, o medo da contaminação da doença bem como a atual urbanização das cidades, trazem insegurança em especial às famílias que por medo acabam limitando-as no interior de suas casas. Sabe-se que essa realidade foi influenciada pelo consumo exacerbado e pela presença das mídias e tecnologias nas vidas das pessoas (Rinaldi, 2012; DUARTE JR, 2010). Submetidas à uma realidade delimitada por paredes e virtualização das relações, as crianças acabam não construindo o encantamento pelo mundo natural.

As crianças, na faixa etária da Educação Infantil, mostram-se sensíveis, aprendendo por meio de vivências e experimentações com o ambiente (FERREIRA, 2015; HORN, 2004; MARIN; KASPER, 2009). Sendo assim, é na escola que elas terão também a oportunidade de explorarem o mundo natural para além das salas referência.

O PPP da Emei Espatódea reforça a intenção da garantia do brincar em todos os tempos e espaços promovendo infância e desenvolvimento saudável nos diversos ambientes, principalmente nas áreas externas, propiciando situações e propostas a partir do interesse das crianças, ampliando os repertórios, saberes e conhecimentos, considerando que elas aprendem especialmente por meio das interações, no brincar, nos jogos, na convivência e na exploração dos espaços organizados e resinificados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o primeiro passo para repensar a prática pedagógica é compreender a concepção de criança.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta,

narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12)

A preocupação com os limites impostos pela pandemia motiva o professor a desemparedar seu grupo, mantendo-o por mais tempo na área externa, oportunizando o brincar e as interações com espaços e materiais, produzindo sentido ao que vivenciam e a cultura infantil como o depoimento da professora Begônia:

Entendo que a rotina diária somada às experiências no campo da descoberta e exploração dos conteúdos se deu de uma forma muito mais atraente e potente nos espaços externos, principalmente para nossas crianças que são cerceadas deste convívio com a natureza e espaços para o brincar em suas casas e bairros devido à violência e período da pandemia. Acredito que o contexto pandêmico possibilitou que enxergássemos para além das possibilidades, a necessidade das crianças estarem e se desenvolverem junto da natureza que podemos e temos para oferecer à elas.

Segundo Horn e Barbosa (2021) a criança é um ser da natureza e tem direito de se relacionar com ela. É urgente que as escolas de educação infantil garantam oportunidades com ambientes naturais, interações ricas, intensas e com muitas possibilidades investigativas, afetivas e sensoriais.

Arnholdt (2017) afirma que no atual contexto a escola vem a ser o ambiente no qual as crianças realizam boa parte destas interações. E, considerando suas realidades, desenvolvem, de modo geral, os momentos de contato com a natureza nos pátios. Portanto, cabe a reflexão sobre estes momentos, uma vez que a partir deles as crianças construirão boa parte da sua relação com a natureza.

Nos encontros com as professoras nos grupos de JEIF foi possível observar a preocupação em oportunizar às crianças momentos para além da sala referência, porém, ainda existe grande medo de não cumprirem a rotina determinada pela escola.

Segundo DCNEIs (BRASIL, 2009), as instituições de Educação Infantil precisam proporcionar às crianças experiências

significativas, que permitam imaginação, criatividade, observação e pesquisa de modo a conviverem com o meio natural, a fim de se desenvolverem globalmente.

De acordo com Barros (2022) As crianças não estão tão livres quanto antes, há um forte processo de “institucionalização” da infância. Então revisitar a ideia dos quintais é a afirmação que busca rememorar a construção de um processo de conhecimento livre em que a própria criança é senhora de suas escolhas.

Em conversa com as professoras sobre o livro *Abrindo as portas da Educação Infantil: viver e aprender nos espaços externos*, autoria de Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Horn, a professora Margarida relata:

Criamos uma rotina para a área externa, porém o nosso horário com as crianças segue das onze às quinze, somos professores do período intermediário. Esse período é dividido por turnos, ou seja, das 11h às 13h, atendemos crianças do turno da manhã e das 13h às 15h atendemos crianças do grupo da tarde. Por esse motivo nós não temos no nosso quadro de horário, a área externa, pois tem pouco tempo para o professor dar conta da rotina de almoço e escovação. Sendo assim ela fica “simplesinha”, mas a área externa pode ser usada.

Percebemos a preocupação dos professores em não ferirem a rotina como os momentos de alimentação e uso do parque. A justificativa por não proporcionar ambientes significativos ou reinventá-los conforme a demanda da Unidade está pautada no curto tempo do professor com o grupo o que impossibilita segundo relato maior exploração dos espaços externos.

Outro limite destacado pelo grupo, está relacionado aos dias chuvosos e de frio, alguns sugerem fechar os espaços e outros observam que nesses dias as crianças ficam mais agitadas, conforme relato da professora Azaleia:

Com a pandemia no retorno presencial das crianças a agitação dos corpos ficou muito, muito gritante a questão de pouca ou nenhuma interação, então o dia que não tem parque, as semanas que estavam chovendo, que não tem condições mesmo de ir, eles ficam muito

mais tensos na sala referência. É difícil, porque eles não têm espaço coberto que dê para eles brincarem: de correr, subir, pular. Com a pandemia intensificou muito mais, tanto é que a nossa proposta também é de escuta. A gente sempre escuta as crianças, aí temos que dar 40 minutos de parque. Teve uma semana, por exemplo, que choveu todos os dias, sendo assim ficaram sem parque, mas no dia que teve, demos uma esticadinha no horário pois estávamos vendo que eles estão lá envolvidos na brincadeira e já tinham ficado vários dias sem usufruir desse espaço.

Já em conversa com as crianças, elas relatam:

Nos dias de chuva não podemos sair, vamos ficar doentes!

-Precisamos fazer atividade dentro da sala, a mamãe briga se tomar banho de chuva!

-Já tomei banho de chuva, mas não foi na escola, foi gostoso!

Mesmo diante do atual interesse de saber que tomar banho de chuva e brincar com a água é gostoso, a figura do adulto pesa no direcionamento do que podem ou não realizar e também existe o grande medo da doença sendo assim é preciso, segundo relato das crianças, ficar dentro e não fora, seja da sala referência ou de suas casas.

Tiriba (2021) critica esse modo de organização social em que as crianças são entregues, na maior parte do tempo estão aos cuidados das instituições e o medo de doença pesa muito na definição das rotinas. Para a autora, os pais estão nas fábricas e se as crianças adoecerem quem ficará ou lado delas em casa? Se doente não há quem cuide, o melhor é evitar a qualquer preço a enfermidade, se às áreas externas representa insegurança, emparedar as crianças de certa forma é mais seguro.

Com a chegada do período pandêmico, o lugar do vento, da chuva, dos micróbios da terra e da areia também trouxeram incertezas se provocariam enfermidades ou não.

Nesse período as enfermidades não são a única coisa que se deseja evitar, os elementos da natureza, como terra, água, areia,

geralmente aparece associada à sujeira. Muitos espaços foram limitados e a cultura da limpeza e da ordem interferiu nas práticas da Educação Infantil.

Para as crianças criarem uma conexão com a natureza é preciso viver experiências ao ar livre, considerando o contexto escolar, pátios, parques, bosques do lado de fora da sala referência.

Existe uma diversidade de realidades nas escolas das infâncias, muitos espaços parques e pátios concretados ou com pisos emborrachados, alguns com natureza e outros com brinquedos de plástico, alguns oferecem desafios com estruturas e terrenos íngremes, outros totalmente planos e pouco desafiadores.

Em relação às práticas das professoras participantes notou-se a reflexão e autocrítica sobre o trabalho com as crianças para além das salas referência. Esses momentos ainda ocorrem para algumas como prática rotineira, sem associação com algum propósito. Para outras, momento essencial que influenciarão no processo de desenvolvimento e aprendizagens dos pequenos.

Em carta coletiva aberta, as professoras trouxeram a consciência que participar da pesquisa de campo, receber materiais formativos e referências bibliográficas, bem como, dialogar sobre a importância dos espaços externos para o brincar reverberou em pontos positivos para a escola.

Segundo o grupo, puderam refletir sobre o trabalho o que possibilitou evidenciar práticas as quais já vem sistematizando no cotidiano e nos fomentou à novas possibilidades diante do que para elas era e continua sendo adverso, como o fato de oportunizar que as crianças ocupem os espaços externos também em dias de chuva e frio.

Percebeu-se a preocupação em explorar os ambientes quando as condições climáticas fossem adequadas para o desenvolvimento das propostas, de modo a proporcionar momentos seguros e confortáveis para as crianças.

Relatam ainda que é importante realizarem o trabalho de convencimento das famílias para validação destas propostas frente aos cuidados com a temperaturas baixas e riscos à saúde.

De acordo com Barros (2022), repensar espaços educativos e quintalizar escolas são necessárias transformações sistêmicas que atravessam pessoas, projetos político-pedagógicos, currículos, tempos e relações. Possibilitar liberdade com responsabilidade, ter amplo tempo de expressão das infâncias na natureza, rever consumos e materiais, vivenciar ciclos e ritos são pontos fundamentais. Um passo de cada vez, em um amadurecimento progressivo da comunidade (escolar), pode ser um caminho coerente para que as transformações sejam acolhidas.

O grupo entende que se sentiram provocadas e o debate referente ao desemparedamento das crianças reverberou reflexão sobre os limites e possibilidades de trabalho para além da sala referência mantendo as crianças em contato com a natureza, repensando práticas e ações para atender esse coletivo a fim de promoverem a garantia do direito das crianças.

De acordo com Chanan e Marques (2021), a natureza não precisa ser um local exclusivo para o brincar, ou seja, a mesma é capaz de acolher todas as linguagens: fazer piquenique, batucar instrumentos, ler um livro. Ao ar livre a criança aguça sua curiosidade, abrindo novas possibilidades, relações e intervenções. A criança aprende sobre o cuidado, o respeito e o amor pelas plantas e animais como revela a figura 18.

Figura 8 - Criação com flores



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

No decorrer da pesquisa e em momentos de observação não participante foi possível registrar momentos de conexão das crianças com a natureza. A figura 18 revela o quanto essa criança teve acesso às materialidades potentes possibilitando sua criação e transformando por meio da coleta de materiais naturais sua produção num momento prazeroso e rico. Ao possibilitar o momento fora da sala referência com a natureza coletando elementos naturais a criança teve a oportunidade de explorar diversidade de cores, linhas, formas, texturas, tamanhos e pesos. Ao apreciar a imagem acima fica evidente o empenho da professora em fazer valer os direitos da criança, mesmo que em momento pandêmico, na qual acolheu as necessidades do grupo trabalhando numa perspectiva descentralizada.

Ao promover o cotidiano em espaços com natureza, muitas ações são possíveis, como observar insetos, ouvir os pássaros, sentir o vento, perceber se está sol ou nublado, a passagem do tempo, refletir sobre a morte e a vida dos insetos, desenhar com gravetos, brincar nas poças e participar de rituais de cuidado e respeito.

Ao realizar a escuta das professoras e crianças quando questionamos qual o local que mais as crianças apreciavam estar, foi unânime a resposta: Parque, bosque e áreas externas. As imagens colhidas na pesquisa de campo revelam o quanto levar as crianças para o lado de fora é urgente e necessário, não só por suas preferências, mas para terem resguardado o direito de estar em diferentes espaços, principalmente os naturais vivendo seus corpos livres e no chão.

Ao conversar com as crianças foi possível notar que suas predileções são pelas áreas externas como quadra, parque, bosque e tanque de areia.

Os momentos de brincadeiras foram os mais relatados pelas crianças como jogar futebol, fazer castelos de areia ou comidinhas com as sementes das árvores.

Para Tiriba (2021), com inspiração em Espinosa, podemos dizer que nas instituições de Educação Infantil são produzidos dois modos de existência: um que potencializa e outro que faz sofrer.

Nessa linha de pensamento e considerando a necessidade de cumprir o que a lei define como direitos das crianças, estabelecidos na Constituição Brasileira/1988, na LDB/1996 e nas DCNEI/2009, sigamos pelo caminho potente apostando na escolha e preferência das crianças. Em geral elas estão interessadas em interagir especialmente em espaços abertos.

Figura 9 - Experiência Lupa Colorida



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

De acordo com Piorski (2016), o interesse da criança por formas, sons, gestos, cores, texturas e sabores, suas perguntas sem fim e vontade de tudo examinar pode ser traduzido pelo desejo de se intimar com a vida e estar junto daquilo que a constitui como pessoa.

Figura 10 - Brincando com a sombra



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Brincar e se movimentar, são necessidades vitais para o desenvolvimento da criança. As explorações sensoriais e motoras lúdicas se ampliam à medida que a criança cresce sendo necessário tempo e espaço para a brincadeira e para se desenvolver, para tanto todas as crianças têm o direito de habitar os espaços da escola, pátios, bosques, praças, parques.

O conceito desemparedamento (TIRIBA, 2007), favorece a relação da criança com a natureza. De acordo com a autora as crianças estão emparedadas, as mesmas são mantidas a maior parte do tempo em espaços fechados, espaços que não contemplam suas necessidades e vontades. Como irão aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com ela e seus elementos?

O período pandêmico favoreceu muitas experiências exitosas em especial possibilitou as crianças a reconexão com a natureza.

Figura 11 - Caça tesouro na natureza



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Durante o tempo da pandemia a sociedade e em especial a escola buscou caminhos e possibilidades para que as crianças tivessem oportunidade de se desenvolver. Sabemos que é direito das crianças, brincar e interagir e estar entre quatro paredes inviabiliza tal ação. A pandemia vem ratificar novas possibilidades de trabalho que não só os desenvolvidos na sala referência, oportunizando repensar as escolas que atendem a primeira infância e suas relações recriando espaços e ambientes em especial promovendo o encontro com a natureza.

Após dois anos confinados em suas casas e impedidos de manter aproximação e interação nas salas referência, foi possível observar inúmeras limitações que interferiram no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Não somente o período pandêmico, mas também a grande urbanização das cidades manteve as crianças fechadas entre quatro paredes e suas falas revelam o grande medo das famílias, medo de adoecerem ou serem atropeladas fazendo as mesmas viverem em bolhas. As crianças vêm sofrendo os prejuízos desse isolamento, não podendo brincar livre, seus corpos têm sido mantidos inertes e dóceis restringindo aprendizagens e seu desenvolvimento.

Por toda essa conjunção de fatores negativos e opressivos sobre a infância foi possível pensar sobre os limites que as crianças

vem enfrentando e a urgência da busca de infâncias mais naturais e saudáveis, deixando de lado o conhecimento massificado de que a natureza é suja e ou pode causar doenças ou que as cidades atualmente são perigosas então é melhor mantê-las aprisionadas.

Com o retorno das crianças a escola presencial, se fez urgente possibilitar planejamento de ações de espaços com concepções mais criativas, compartilhadas, acolhedoras e inclusivas e essas experiências exitosas deram oportunidade de as crianças viverem a infância, de encontros e brincadeiras ao ar livre com e na natureza.

À medida que professores, gestores e famílias escutem e olhem para as crianças como sujeitos de direitos, as escolas que atendem as infâncias passam a enxergar os espaços externos como locais ricos em possibilidades na qual as brincadeiras e experiências possam verdadeiramente acontecer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar como a Emei Espatódia organiza seu território educativo, reconhecendo o valor do brincar e do aprender com e na natureza em tempos de pandemia e nesse contexto identificar os critérios utilizados para o planejamento de ações que possibilitem às crianças viver a infância nas áreas externas da escola bem como, verificar de que forma ocorre o currículo da infância no momento pandêmico.

Apesar de a cidade de São Paulo possuir um currículo voltado à concepção de uma criança ativa, potente e produtora de cultura, com possibilidade de aprender nos mais variados espaços educadores, observamos que muitos professores compreendem que o *locus* central do processo educativo para as crianças seria a sala referência.

Documentos como BNCC, DCNEI, Currículo Integrador da Infância Paulistana e Currículo da Cidade: Educação Infantil enfatizam que as interações e brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, ao analisar o PPP da escola e realizar rodas de conversa com os participantes envolvidos na pesquisa, verificou-se tempos de infâncias emparedadas.

É de conhecimento da escola e dos seus profissionais, bem como desejos das crianças, a necessidade de um trabalho pautado na exploração de outros espaços, em especial os que compõem as áreas externas como: bosques, parques, quadra e tanques de areia. No entanto, a preocupação com a saúde das crianças, sujeira, contaminação e acidentes desafia os professores e gestores a enfrentarem as próprias resistências e também das famílias, o que reforça o papel da formação sobre a temática.

Escolher a temática Infâncias emparedadas em tempos de pandemia como aspecto central da pesquisa foi escolher empenhar-se

pela redução da invisibilidade das áreas externas e da natureza, direitos ainda não garantidos às crianças, que ainda permanecem muito tempo entre quatro paredes. No entanto, a questão de rotinas engessadas e propostas escolarizantes agravam ainda mais o direito de aprender, sendo a criança protagonista do processo educativo.

A escolha é também uma aposta de que o trabalho para além das salas referências com e na natureza pode ser incluído nas ações diárias do cotidiano das escolas de Educação Infantil, para tanto, se houver um trabalho que contemple a discussão com gestores, professores e famílias, sobre a necessidade urgente de imersão das crianças nas áreas externas e convívio com a natureza na primeira infância.

A metodologia empregada, com rodas de conversa com os professores e gestores nos momentos de JEIF, bem como a roda de conversa com as crianças trouxe novas e importantes contribuições à a pesquisa. Observamos nas falas dos participantes as predileções pelas áreas externas, contato com a natureza em especial em tempos pandêmicos, porém ainda existe o receio e preocupação em não ferir a rotina da escola que ainda manter os corpos entre quatro paredes por um longo período. Sendo assim, ficou latente ainda a necessidade e a urgência dos processos formativos para ampliação da abordagem sobre o trabalho para além das salas referências com e na natureza. A pesquisa qualitativa do tipo intervenção reverberou novas reflexões para todo o grupo o que fomentou novos desejos e vontades de se aprofundar no tema desemparedamento das infâncias.

A ausência de projetos pedagógicos sobre o desemparedamento das crianças, momento previsto mesmo que de maneira implícita na BNCC, Diretrizes Curriculares e Currículo da Cidade, se dá, inclusive, pela falta de conhecimento, para realizar um trabalho de maneira a ressignificar a as práticas pedagógicas nas escolas das infâncias.

Com relação aos impactos da ausência da natureza na vida das crianças, a pesquisadora Maria Leonor de Toledo (2018), reforça a necessidade de encantar os educadores pela natureza tal qual as

crianças bem como incluir afeto ajudando-os a acreditar que um mundo mais justo e sustentável é possível.

Ao analisar a pandemia, observamos que a mesma vem ratificar novas possibilidades de trabalho que não só os desenvolvidos na sala referênciada, oportunizando repensar a escola e suas relações recriando espaços e ambientes em especial promovendo o encontro com a natureza.

Após dois anos confinados em suas casas e impedidos de manter aproximação e interação nas salas referênciada, foi possível observar inúmeras limitações que interferiram no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Com o retorno das crianças à escola presencial, se fez urgente possibilitar planejamento de ações de espaços com concepções mais criativas, compartilhadas, acolhedoras e inclusivas dando a oportunidade das crianças de viverem a infância, de encontros e brincadeiras ao ar livre com e na natureza.

Entendemos que há muito a ser feito no sentido de reconhecer esses espaços como lugares que favorecem diversas aprendizagens e compreender o papel dos professores no processo de desemparedamento de crianças, adolescentes e jovens.

Consideramos que, independentemente dos caminhos da formação, é fundamental que os professores tomem contato com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período.

Ao compararmos as crianças da década de 1980 e as crianças dos tempos atuais é possível observar que existe diferença discrepante no que se refere às vivências com e na natureza. As crianças da atual geração estão a cada dia mais emparedadas, presas, não vão pra rua e os espaços que vivem são muito restritos, se passam a maior parte do tempo nas escolas, que possam ser espaços abertos, amplos mantendo os corpos menos dóceis e em movimento.

Ao abordar o tema desemparedamento, é possível compreender que esse objeto sugere que é emergente e de grande relevância. Professores, gestores e crianças relatam a vontade e a

necessidade do encontro com a natureza, bem como explorar os espaços externos, para além da sala de referência, assim, compreendemos que se as infâncias vem ganhando maior protagonismo e já vem sendo repensada com novas políticas públicas, planos educacionais, novas pesquisas científicas, sendo inclusive amparadas pela declaração dos direitos da criança, seria pertinente que essa relação fosse acrescentada como mais uma dimensão dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

Cabe ressaltar, que atualmente os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil abordam de maneira breve essas questões tão urgentes e necessárias. Se o documento contempla sete dimensões a serem analisadas seria interessante ampliar uma nova dimensão, a saber: a área externa natural como espaço brincante.

Nos momentos de conversa com os participantes deste estudo e reflexões acerca do tema, é possível também problematizar os papéis dos agentes e das pessoas que cuidam e educam crianças pequenas.

Ao buscar pensar a estrutura da escola da infância faz-se necessário repensar um espaço de atendimento às mais diversas necessidades sendo essencial priorizar e entender a infância como um momento de brincar e estar em contato com a natureza. Assim, desemparedar as infâncias repensando ambientes externos, irão reverberar espaços privilegiados para fazer da escola um lugar de viver a infância. Estar do lado de fora em áreas externas possibilitará às crianças passarem por diversas experiências com a natureza.

Ainda é preciso que os espaços sejam planejados de forma intencional possibilitando à criança a liberdade de escolher o que quer fazer, no seu tempo, desenvolvendo sua autonomia, autoestima e autorregulação.

Existe ainda certa resistência e receio de ferir a rotina estabelecida no espaço escolar, alterar espaços e ambientes, bem como causar incômodos nas famílias e ou acidentes nas áreas externas. É preciso refletir sobre possíveis mudanças de experiências educacionais sensíveis à nossa cultura, entendendo

que a imersão das crianças em espaços abertos e na natureza se faz urgente e essencial.

Ao realizar a escuta atenta das crianças que ficaram confinadas no período pandêmico foi possível constatar que o espaço de pertencimento da infância é a natureza entendendo o mesmo como potente, atraente e essencial. Atualmente, refletir sobre a ideia do desemparedamento é buscar construir um processo de conhecimento livre em que a própria criança é senhora de suas escolhas e educadores se libertam do processo de institucionalização da infância. Na escuta atenta das crianças e na observação verdadeiramente de seus corpos foi perceptível o genuíno desejo de ar livre, de brincadeira e encantarias.

Se o modelo escolar hegemônico ainda prevalece na maioria das instituições educacionais em nossa sociedade, a pandemia veio ratificar a necessidade do desemparedamento das infâncias destinando mais tempos ao brincar e as interações que sustentam as infâncias.

Reafirmamos, ao final de um longo processo de reflexão e pesquisa, a urgência de um trabalho pautado às mais diversas necessidades da criança, entendendo a infância como momento de brincar e estar em contato com a natureza. O lugar do professor das infâncias é primordial para que haja a transformação de práticas pedagógicas e condições para além das salas referências até então naturalizadas. Nesse contexto, destacamos o papel da formação como espaço de exercício de direito do professor e da professora de aprender a ensinar com o devido cuidado às questões da diversidade, sabendo-se que a ausência desta possibilidade pode comprometer a todas as crianças e aos próprios docentes.

Nesse sentido, os documentos federais, municipais, momentos de JEIF e o próprio currículo da Cidade: Educação Infantil, podem sensibilizar, despertar novos interesses, apontar caminhos para uma escola mais criativa, aberta a acolher as infâncias e que contemple a todos e todas em suas diferentes maneiras de ser auxiliando no direito de aprender, ser e viver em espaços naturalizados, abertos e curiosos, diverso e bonito por natureza.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- AMHOLDT, B. M. F. **Educação Ambiental na educação infantil: a vivência com a natureza no pátio da escola**. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES – Lajeado – RS, 2017.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e práticas na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. A. de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BARROS, M. I. A. de. Prefácio da Bebel. In: MOVIMENTO DOS QUINTAIS BRINCANTES. **Quintais Brincantes: sobrevoos por vivências educativas brasileiras**. São Paulo: Independente, 2022.
- BASTOS, M. H. C. A educação do homem: estudo introdutório. **Educação e Filosofia**, 13(25), [s. l.], jan.-jun. 1999, p. 307–319.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006b.
- BRITO P. F. DE. **“Foi respeitada a expressão da criança quando disse o que fez?”** – Artes nos Parques Infantis através das fotografias de Benedito Junqueira Duarte. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 2016.
- BUTTONI, D. S. **De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-arte**. São Paulo: Ágora, 2006.
- CAMPOS, M. M. Prefácio. In: TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. 2ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- CHANAN, M. J.; MARQUES, P. A. Telas, infância e natureza: experiências ao ar livre na escola de Educação Infantil. In.: CLÉA, S; MACHADO, G. **Infâncias: Cultura e singularidades**. Uberlândia: Sibipiruna, 2021.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: ARTMED, 2010.
- DEVERIES, R.& ZAN, B.(1998) A ética na Educação Infantil – O ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: ARTMED Editora
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba – PR: Criar Edições, 2010.
- EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016

FARIA, A. L.G. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n. 69, p. 60-91, 1999.

FERNANDES, F. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In: Florestan, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-256.

FERREIRA, A. M. de F. **Interação criança-espço exterior em Jardim de Infância**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Aveiro, Aveiro / Portugal, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCIELE, C. P. e ERCÍLIA, M. T.A. de P. Paulo Freire e as crianças: reflexões e olhares sobre a educação da infância. In SILVA, Marta. R. P. da; MAFRA, Jason. F. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

FREIRE, M. (org). **Rotina: a construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, M. C. de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016

GOBBI, M. A. ; PINAZZA. M. .A.(Orgs.) **Infância e suas linguagens**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2014

GUERRA, M. **No mundo: páginas para uma educação aberta e ao ar livre**. São Paulo: Pedro e João, 2023

HORN, M. G. S. ; BARBOSA, M. C. S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2021.

HORN, M. da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, A. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2021.

JENSEN, C. Entrevista: lições e descobertas ao ar livre. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano 11, n. 34, p. 16-20, 2013.

JENSEN, J. J.; HADDAD, L. O programa de formação de pedagogos na Dinamarca: especialização em pedagogia da primeira infância. **Poiésis**, v. 12, n 21, p. 9-31, 2018.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola. In: TV ESCOLA. **Salto para o futuro**. Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola. Ano XXIII - Boletim 12 jun. 2013.

LEITE FILHO, A.G., **Educadora de educadoras**: trajetória e ideias de Heloísa Marinho: uma história do Jardim de Infância no Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PUC, 1997.

LIMA, M. I. B. **A interação das crianças com a natureza**: entre percepções de direitos e as indicações dos documentos do município de Santo André. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, São Paulo, 2020.

LOUV, R. **A última criança na natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, 2. ed. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo GEN, 2013.

MARCÍLIO; M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726 – 1950. In: FREITAS, M . C. de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: cortez, 2006.

MARIN, A. A.; KASPER, K. M. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. **Educação em Revista**, v. 25, nº 02, p. 267-282, Belo Horizonte, agosto-2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200012. Acesso em: 12 ago. 2016

MARINHO, H. **Vida e educação no jardim da infância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

MAYALL, Berry. Conversas com crianças. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005.

MIOSHY, S. C. S.; MACHADO, G. B. (org.) **Infâncias: cultura e singularidades**. Uberlândia/ BH: Sibipiruna, 2021.

OLIVEIRA, A. L.; NEGREIROS, M. H. Repensar práticas de criatividade, ludicidade materialidade para além da pandemia. In.: CLÉA, S; MACHADO, G. **Infâncias: Cultura e singularidades**. Uberlândia: Sibipiruna, 2021.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) **A Criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007

PAIVA, F.; PEO. Somente aquilo que é experimentado passa realmente a ser incorporado como conhecimento. **Casa Redonda**, [s. l.]. [s. d.].

PELOSO, F. C.; PAULA, E. M. A. T. de. Paulo Freire e as crianças: reflexões e olhares sobre a educação da infância. In: SILVA, Marta. R. P. da; MAFRA, Jason. F. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2004.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peiropólis, 2016

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. Ensaio e contribuições: O ambiente da infância. In: CEPPI, G.; ZINI, M. (Org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? In: RINALDI, C. **Tornando visível a aprendizagem crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RODRIGUES, J. P. Robert Owen, promotor da educação infantil e reformador social. Documentários sobre a sua vida e obra. PGL.gal, [s. l.], 16 set. 2015.

RUSSO, A. S. **Do parque infantil à EMEI**: o que dizem as crianças sobre os espaços? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo : SME/DOT, 2015

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil paulistana**: orientação normativa nº 01/2015. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M; SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

SILVA, M. R. P.; FASANO, J. M. **Paulo Freire e a educação das crianças**. (Org.). São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SILVEIRA, A. **Roteiro básico para apresentação e editoração de teses, dissertações e monografias**. Santa Catarina: EDIFURB, [s. d.].

- TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.
- TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- TIRIBA, L. **Criança Natureza e Educação Infantil**. Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio. GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2006.
- TIRIBA, L. **As crianças da natureza**. Brasília, Portal do MEC, 2010.
- TIRIBA, L. Educação infantil entre os povos de Tupinambá de Olivença. In: Reunião Anual da ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos** Natal: ANPED, 2011. p.1-16.
- TIRIBA, L.; PROFICE, C. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, A.; TIRIBA, L. (Org.) **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- TIRIBA, L. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018b.
- TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.2, 2019.
- TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. 2ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- UM ESPAÇO que favoreça a infância. **A Casa Redonda**, Carapicuíba, [s. d.]. Disponível em: <http://acasaredonda.com.br/pagina/34>. Acesso em 18 jun. 2022.
- VALERIO, V. G, de A. **As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche – Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.**

SANNINO, Annalisa. Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, v. 21, n.5, p.571-597, oct. 2011.

QUEROL, Marco Antonio Pereira, JACKSON FILHO, José Marçal, CASSANDRE, Marcio Pascoal. Change Laboratory: uma proposta metodológica para pesquisa e desenvolvimento da aprendizagem organizacional. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 12, n. 4, p. 609-640, out./nov./dez. 2011.

SANNINO, Annalisa; SUTTER, Berthel. Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, v. 21, n.5, p.557-570, oct. 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004, 197p.

SZYMANSKI, Heloisa.; CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 2, p.355-364, mai./ago. 2004.

ZABALZA, M. A. **qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children**; tradução Thais Helena Bonini, 1ed. São Paulo: Phorte, 2014.



A publicação deste livro nos impulsiona a novos olhares seguindo num caminho utópico e brilhante, trazendo cientistas, autores, pedagogos e crianças cada um com sua peculiaridade e especificidade, permitindo refletir e repensar novas formas do fazer pedagógico não mais somente teórico mas que possibilitam compreender inúmeras razões para cultivar possibilidades do encontro com a natureza de maneira educativa e prazerosa, compreendendo os limites e repensando novas possibilidades que sejam aliados das crianças em busca de um pensamento de renovação, tornando a Educação Infantil um local de vivências e experiências extraordinárias no encontro com e na natureza.

Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1192-3



9 786526 511923