UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carolina Caldini

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA O DESEMPAREDAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sorocaba/SP
2023

Carolina Caldini

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA O DESEMPAREDAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Ana Leticia Losano

Sorocaba/SP
2023

Ficha Catalográfica

Caldini, Carolina

C152p Práticas pedagógicas e desafios para o desemparedamento no cotidiano escolar : um estudo de caso na educação infantil / Carolina Caldini. – 2023.

160 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Leticia Losano

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2023.

1. Educação de crianças. 2. Prática de ensino. 3. Ambiente escolar. 4. Brincadeiras. I. Losano, Ana Leticia, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Elaborada por Regina Célia Ferreira Boaventura – CRB-8/6179.

Carolina Caldini

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA O DESEMPAREDAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 16/02/2023

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ana Leticia Losano
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Correa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo
Universidade de Sorocaba

À minha família,
em especial minha filha, Maria Carolina:
minha essência e minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ser bom o tempo todo.

Agradeço à minha família: meu porto seguro. Aos meus pais, pelo amor, acolhimento e orações. À minha filha, pelo amor, incentivo e força. Às minhas irmãs, pela parceria e por dividirem comigo o ser e o fazer docente. Às minhas três Marias, minhas meninas “Super Poderosas”, pelo carinho e torcida. Às princesas Livia, Alice e Lara e ao príncipe Otto, com quem volto a ser criança. Ao meu marido, pelo amor e incentivo. À minha sogra, pelo carinho e pelas leituras. Obrigada pelo apoio incondicional, família. Amo muito vocês!

À minha primeira orientadora, Profa. Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo, por me dar as primeiras direções na jornada acadêmica.

À minha segunda orientadora, Profa. Dra. Ana Leticia Losano, pelo empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei durante o percurso do Mestrado.

Desejo, igualmente, agradecer a todos os meus professores e colegas do Mestrado em Educação, pelo apoio em diversos momentos.

Agradeço também, à Universidade de Sorocaba e à Fundação Dom Aguirre, por me conceder a bolsa de 50% e, assim, contribuir com o meu crescimento profissional no âmbito da pesquisa.

À Secretaria de Educação de Sorocaba, por facilitar a minha participação no curso de Mestrado em Educação. Agradeço também, aos colegas do CEI 23.

Agradeço a todas as crianças que fizeram ou fazem parte do meu caminhar e que me inspiram a manter ativo o meu ser brincante.

À “Escola Passaredo”, por abrir as portas e me permitir vivenciar o cotidiano escolar da instituição, a fim de coletar os dados para a pesquisa.

Por último, não menos importante, quero agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração deste trabalho.

A todos, minha eterna gratidão.

Nos quintais da minha infância,
Vivi belas histórias de criança.
No pé da mangueira,
Surgiam muitas brincadeiras.
No balanço ou na tirolesa,
A alegria era certa, com certeza!
Derrubar as mangas do pé
Colher limões, pitangas e jabuticabas...
Havia muitas árvores plantadas.
Brincar de amarelinha, pega-pega,
Esconde-esconde, polícia e ladrão...
Recordar, quanta emoção!
Mãe da rua, unha na mula...
Alguém dizia: vai, corre, pula!!!
Muitas eram as brincadeiras...
Tínhamos também, festas e fogueiras.
Viva São João, a quadrilha e o quentão!
Tudo isso foi vivido e se fez recordação...
Que até hoje se perpetua,
De geração em geração.
Nos quintais da minha infância,
Vivi belas histórias de criança.
(Carolina Caldini)

RESUMO

A perspectiva do emparedamento parte do entendimento de que, a maior parte do tempo que ficam na escola, as crianças permanecem em ambientes fechados e pouco usufruem dos espaços externos, mais especificamente, dos ambientes naturais. Sendo assim, o termo desemparedamento foi empregado nesta pesquisa, para definir as experiências em contato com a natureza, onde o brincar acontece de maneira livre e espontânea. Partindo da pergunta "como se desenvolvem as práticas pedagógicas no ambiente institucionalizado de atendimento à primeira infância, onde o brincar livre e espontâneo em conexão com a natureza se apresenta como proposta pedagógica?", o presente estudo objetivou compreender como as práticas educativas no cotidiano escolar de uma instituição privada de ensino que, conforme consta em seus documentos oficiais, adota a filosofia humanista, com inspiração na abordagem construtivista, contribuem para o desemparedamento da infância e para o processo de tornar-se humano das crianças. Deste modo, a pesquisa buscou descrever como se organiza a rotina da escola, no que diz respeito ao tempo e ao espaço; conhecer a visão das docentes e da coordenadora pedagógica acerca do brincar espontâneo em conexão com a natureza e sua efetivação nas práticas educativas cotidianas; e identificar os desafios que se apresentam nas práticas das participantes da pesquisa para promover o desemparedamento e as estratégias utilizadas para o seu enfrentamento. Desde uma abordagem qualitativa, a pesquisa adotou o estudo de caso como estratégia metodológica. Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as docentes que atuam na pré-escola e com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Ademais, foram realizadas observações de aulas e foi coletado material documental conexo às práticas pedagógicas desenvolvidas. O método de análise dos dados seguiu três grandes momentos: descrição dos dados, redução e construção de categorias analíticas e interpretação dos dados. A pesquisa constatou que a escola pauta suas ações pedagógicas em diversos teóricos e abordagens, não se restringindo a uma única pedagogia; que tem uma organização espacial especificamente orientada para vincular os alunos com experiências de aprendizagens na e com a natureza, e que os tempos, os espaços e os materiais são pensados e organizados para promover a autonomia das crianças. Para mais, os dados revelaram a importância de ofertar tempos e espaços para o brincar espontâneo como garantia de um direito e não como uma ação voltada unicamente para fins pedagógicos. A pesquisa revelou, ainda, o alinhamento do discurso das docentes acerca da valorização das brincadeiras espontâneas em conexão com a natureza como uma das características particulares da instituição pesquisada. Contudo, os seguintes desafios foram relatados pelas docentes participantes: acesso ilimitado à tecnologia como concorrência ao encantamento escolar e docente; conflito das famílias sobre a proposta do desemparedamento dar conta ou não de ensinar conteúdos; e planejamento, preparação e oferta dos ambientes e dos materiais. Com base nos resultados descritos, se apresentam um conjunto de orientações direcionadas a promover o processo de desemparedamento em outras instituições educativas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Desemparedamento da infância. Cotidiano escolar. Educação Infantil. Brincar espontâneo.

ABSTRACT

The perspective of walling starts from the understanding that, most of the time they stay at school, children remain indoors and have little use of external spaces, more specifically, of natural environments. Therefore, the term disengagement was used in this research to define experiences in contact with nature, where playing happens freely and spontaneously. Starting from the question “how are pedagogical practices developed in the institutionalized environment of early childhood care, where free and spontaneous playing in connection with nature is presented as a pedagogical proposal?”, the present study aimed to understand how educational practices in the school routine from a private teaching institution which, as stated in its official documents, adopts the humanist philosophy, inspired by the constructivist approach, contributing to the separation of childhood and to the process of becoming human in children. Thus, the research sought to describe how the school routine is organized, with regard to time and space; to know the view of the teachers and the pedagogical coordinator about spontaneous playing in connection with nature and its effectiveness in everyday educational practices; and to identify the challenges that are presented in the research participants' practices to promote disengagement and the strategies used to face it. From a qualitative approach, the research adopted the case study as a methodological strategy. To achieve the proposed objectives, semi-structured interviews were carried out with teachers who work in preschool and with the pedagogical coordinator of Early Childhood Education. In addition, observations of classes were carried out and documentary material related to the pedagogical practices developed was collected. The data analysis method followed three main moments: data description, reduction and construction of analytical categories and data interpretation. The survey found that the school bases its pedagogical actions on different theories and approaches, not restricting itself to a single pedagogy; that it has a spatial organization specifically oriented to link students with learning experiences in and with nature, and that times, spaces and materials are designed and organized to promote children's autonomy. Furthermore, the data revealed the importance of offering times and spaces for spontaneous playing as a guarantee of a right and not as an action aimed solely at pedagogical purposes. The research also revealed the alignment of the professors' speech about the appreciation of spontaneous games in connection with nature as one of the characteristics of the researched institution. However, the following challenges were reported by the participating teachers: unlimited access to technology as competition for school and teaching enchantment; conflict of families about the proposal of disengagement to handle teaching content or not; and planning, preparation and provision of environments and materials. Based on the results described, a set of guidelines is presented aimed at promoting the process of unpairing in other educational institutions.

Keywords: Pedagogical practices. Childhood without walls. School routine. Child education. Spontaneous play.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão de literatura na base de dados SciELO 22
Quadro 2 - Análise de três documentos curriculares da Educação Infantil 39
Quadro 3 - Conceituação dos termos acerca do brincar..... 53
Quadro 4 - Conceituação adotada para esta pesquisa acerca do brincar 53
Quadro 5 - Participantes da pesquisa..... 70

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A grande máquina escolar..... 54
Imagem 1 - Interação com o meio: explorando estrume de cavalo 77
Imagem 2 - Cantos temáticos: leitura 80
Imagem 3 - Cantos temáticos: kits de ferramentas e caminhões 80
Imagem 4 - Canto temático: bonecas 81
Imagem 5 - Armário para guardar os sapatos 82
Imagem 6 - Interação com o outro: massagem e relaxamento 83
Imagem 7 - Observando o lado de fora 86
Imagem 8 - Espaço naturalizado: parque central e casinha de bonecas 86
Imagem 9 - Parque do jabuti 87
Imagem 10 - Interação com o meio: crianças alimentando o jabuti 87
Imagem 11 - Fazenda da escola 88
Imagem 12 - Interação com o meio: aula com o biólogo na fazenda da escola 89
Imagem 13 - Interação com o meio: estudando sobre as aves 89
Imagem 14 - Quadra da escola 90
Imagem 15 - Alfabetização das linhas: a linha como linguagem (Infantil II) 93
Imagem 16 - Estudando sobre a água (Infantil I) 94
Imagem 17 - Projeto identidade (Infantil II) 95
Imagem 18 - Projeto aves: pintura com barro (Infantil II) 96
Imagem 19 - Confecção com massinha e elementos da natureza (Infantil II) 97
Imagem 20 - Parede com marcas infantis I 98
Imagem 21 - Parede com marcas da infantis II 98
Imagem 22 - Canto temático I: Geoplano 104
Imagem 23 - Canto temático II: salão de beleza 105
Imagem 24 - Loja de tatuagens 106
Imagem 25 - A pesquisadora e sua tatuagem 107
Imagem 26 - Pintura com tinta guache (Tema: água) 111
Imagem 27 - Brincadeira com areia 114
Imagem 28 - Brincadeira com água 115
Imagem 29 - Brincadeira com barro 115
Imagem 30 - Brincadeira espontânea em conexão com a natureza I 116
Imagem 31 - Brincadeira espontânea em contato com a natureza II 117
Imagem 32 - Brincadeira espontânea em conexão com a natureza III 118
Imagem 33 - Brincadeira na e com a natureza: o lado de fora 119
Imagem 34 - Interação com o meio: explorando a natureza 120
Imagem 35 - Interação com o meio: animal da fazenda 120
Imagem 36 - interação com meio: animal da escola 121
Imagem 37 - O casulo e a borboleta 122
Imagem 38 - Vivência em contato com a natureza 122
Imagem 39 - Visita à fazenda: explorando a natureza I 123
Imagem 40 - Visita à fazenda: explorando a natureza II 124
Imagem 41 - Visita à fazenda: explorando a natureza III 125
Imagem 42 - Visita à fazenda: explorando a natureza IV 125
Imagem 43 - Visita à nascente 127
Imagem 44 - Passeio à nascente: interação com o meio e com o outro 128
Imagem 45 - Vivências naturalizadas e emancipatórias I 129
Imagem 46 - Vivências naturalizadas e emancipatórias II 129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
COVID 19	(Co)rona (Ví)rus (D)isease 2019
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 Revisão de literatura e construção do objeto de pesquisa 20
1.1.1 Práticas pedagógicas e protagonismo infantil 24
1.1.2 Rotina: organização dos tempos, espaços e materiais 25
1.1.3 O brincar e a ludicidade 25
1.2 O contexto e os objetivos da pesquisa 26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 30
2.1 A criança, o brincar e a natureza na Educação Infantil: um olhar para os documentos curriculares 34
2.2 Cotidiano escolar e práticas pedagógicas 41
2.3 Rotina escolar: o tempo e o espaço na Educação Infantil 46
2.4 O brincar e a ludicidade na infância 50
2.5 Desemparedamento da infância 54
2.5.1 O brincar espontâneo em conexão com a natureza na perspectiva do desemparedamento 59
2.6 Desafios para o desemparedamento da infância 60
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA 65
3.1 O estudo de caso como estratégia metodológica 66
3.2 Procedimentos de coleta de dados 68
3.3 Procedimentos analíticos 71
4 ANÁLISE DOS DADOS 74
4.1 Caracterização da unidade escolar 74
4.2 Organização da rotina escolar: tempos e espaços 99
4.3 O brincar livre e espontâneo em conexão com a natureza e sua efetivação nas práticas educativas cotidianas 113
4.4 Desafios para promover o desemparedamento e estratégias para seu enfrentamento 130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 143
5.1 Caminhos para o desemparedamento: possibilidades de implementação de práticas escolares naturalizadas 149
REFERÊNCIAS 151
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA 155
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS DOCENTES 156
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 157
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ 160

APRESENTAÇÃO

Paixão é resposta para a indagação sobre o que me trouxe até aqui como professora pesquisadora. Paixão, termo que institui um sentimento potente por um tema, objeto ou pessoa. Por ser intensa e envolvente, a paixão carrega consigo o entusiasmo e um forte desejo por alguém ou alguma coisa. Nesta pesquisa, a paixão está vinculada ao meu interesse por conhecer mais a fundo uma causa: a da infância.

Desde pequena pude vivenciar sons, aromas, sabores, cores e texturas da natureza. Eu e minhas irmãs tínhamos um mundo inteiro em nosso quintal e todos os dias criávamos brincadeiras novas. Tomar banhos de chuva e de mangueira, construir castelos com o barro, escalar as árvores, saborear as frutas colhidas do pé, brincar de pique-esconde, mãe da rua e pular as fogueiras de São João, tudo era uma grande aventura. Ser princesa ou heroína, polícia ou ladrão, tudo ficava por conta da imaginação. Boas recordações e momentos felizes que passaram de geração em geração. O quintal foi também, para a minha filha e sobrinhas, um lugar de construção de memórias, de aquecer o coração.

Por isso, meu ser brincante nunca me abandonou. Talvez, esse seja também o motivo pelo qual eu tenha me tornado professora da Educação Infantil. Afinal, trabalhar com a infância possibilita resgatar a minha criança interior, me permite o encantamento, pois, posso ser e me transformar em quem ou no que eu quiser.

Ademais, a natureza sempre me inspirou arte e a arte tem o poder de mobilizar o encantamento, a tranquilidade, a inspiração e a criatividade. Quando fazemos parte desse contexto natural, nos tornamos integralmente humanos.

A natureza serve de palco para muitas aventuras, pois, de fato, ela é uma obra de arte que não cobra ingresso para que possamos assistir ao seu espetáculo. A natureza nos convida a contracenar com ela, nos convoca a atuar como protagonistas, nos trazendo um senso de pertencimento. À visto disso, como proporcionar esse maravilhamento a todas as crianças? Como saber do que as crianças sentem falta do lado de fora e como se relacionam com os espaços?

Durante a pandemia, eu que já era amante da natureza, do ser brincante e da infância, me vi em outro momento, outro ritmo, olhando para as coisas com outros olhos, com olhos de criança. Cada detalhe passou a ter ainda mais valor. A brisa no rosto, o vento no cabelo, o sol a aquecer o corpo e o barulho da chuva embalando o sono... quantos sentidos foram despertados!!!

A natureza tem esse poder, de despertar e aguçar os sentidos. Ela tem muito a nos dizer e ensinar, assim como as crianças. Acredito que, a intimidade com a natureza dá às crianças uma consciência renovada de que somos parte do universo, uma consciência que nos acompanha durante todo o nosso desenvolvimento.

Assim sendo, elas precisam viver a natureza para poder cuidar dela. Ninguém cuida do que não conhece, esse conceito não pode ser particular e teórico, ele precisa vir de uma verdade maior, a de que somos parte da natureza. Nesse contexto, como a escola pode contribuir com o desemparedamento da infância? Como as docentes podem desenvolver propostas educativas integradoras na natureza?

Para os envolvidos com o cenário educacional, o enorme desafio de inventar novas formas de fazer a escola trouxe ainda mais incertezas sobre os rumos da educação, pois a vida urbana nem sempre favorece o contato direto das crianças com ambientes naturais, e a experiência ao ar livre tornou-se um desafio ainda maior.

No período pandêmico, refleti muito sobre os efeitos que as vivências com e na natureza causaram em mim. Então, como professora, na atualidade, de uma rede municipal que não tem a perspectiva do desemparedamento consolidada, resolvi plantar sementes de amor e esperança, que já renderam uma colheita bastante fecunda. Mas, como compartilhar isso com outras pessoas?

Por vários dias fui dormir com as ideias borbulhando, até que uma manhã me debrucei no computador, reuni as melhores contribuições acerca da temática do desemparedamento e comecei a escrever meu projeto de pesquisa para ingressar ao Mestrado em Educação.

Minha ideia era que todo mundo tivesse acesso à minha pesquisa e se sentisse chamado a ver e sentir tudo isso que eu vejo e sinto, a enxergar possibilidades, a transformar o entorno, ir para o lado de fora para olhar com mais cuidado para o lado de dentro. E cá estou eu, escrevendo para vocês e afirmando, com certeza, que o que me trouxe até aqui foi a paixão, porque ela me move!

1 INTRODUÇÃO

Com a chegada da pandemia da COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, fomos obrigados a rever nossas rotinas, nos (re)conectar e aceitar as metamorfoses. Muitos direitos foram ceifados, dentre eles, o acesso às escolas. As experiências das crianças junto à natureza e/ou seus elementos foram reduzidos. Há, então, a urgência de repensar a Educação Infantil para este tempo de (pós)pandemia, com destino a um futuro incerto, que nada sabemos, onde tudo que era velho, se fez novo e cheio de possibilidades. Um novo modo de ver e sentir a infância, onde crianças tão pequenas se tornaram testemunhas oculares da história. Portanto, torna-se imperativo repensar as rotinas escolares, a organização do tempo e dos espaços, de modo a desemparedar as salas de aulas e libertar as crianças para o brincar livre e espontâneo em conexão com a natureza.

Assim sendo, além da paixão, a motivação e o interesse em pesquisar sobre o desemparedamento da infância, que é a problemática explorada nesta pesquisa, surgiu das inquietações advindas dos meus anos de atuação profissional, como docente ou como orientadora pedagógica na Educação Infantil.

Ao passar por diversas escolas, tive a oportunidade de conhecer diferentes abordagens educacionais e práticas pedagógicas, que me fizeram refletir sobre as contribuições para o desenvolvimento infantil, designadamente às crianças que fazem parte do grupo da primeira infância, decorrentes da organização das rotinas escolares, do contato com a natureza e do uso dos espaços externos como ambientes de aprendizado e das brincadeiras espontâneas.

Ademais, querer pesquisar sobre o desemparedamento da infância tem a ver com o fato de que para mim, a educação não pode estar centrada na figura docente, mas na criança como protagonista de sua aprendizagem, tendo sua infância respeitada e não escolarizada precocemente.

Ao longo dos anos, enquanto professora, me deparei com rotinas escolares fragmentadas, estabelecidas pela equipe gestora, nas quais predominavam a prática de emparedamento da infância, pois, na maioria das vezes, as crianças precisavam ser contidas entre quatro paredes e seus corpos regulados, a fim de que as demandas administrativas ou da assistência social aos alunos, fossem concluídas com êxito.

Nas experiências como orientadora pedagógica, ao tentar mudar esse cenário, esbarrei em questões que me fizeram refletir se o desemparedamento da infância seria uma realidade possível ou apenas utopia. Afinal, como garantir à criança a possibilidade de construção do conhecimento significativo, que deixa marcas saudáveis no corpo e na mente, em escolas emparedadas e com rotinas fragmentadas que se adaptam às necessidades dos adultos e das demandas administrativas da instituição escolar?

A partir dessas vivências enquanto educadora, me senti desafiada a compreender como se desenvolvem as práticas docentes no ambiente institucionalizado de atendimento à primeira infância, onde o brincar, de maneira livre e espontânea, em conexão com a natureza, se apresenta como proposta pedagógica. Por isso, quis descobrir em que argumentos se fundamentam essas práticas, analisando-as a partir das relações que permeiam o universo escolar, isto é, o cotidiano, assim como desvendar quais são os desafios que se apresentam para o desemparedamento da infância.

Antes de prosseguir, urge compreender de que cotidiano estamos falando. Para isso, me apoio nos aportes de Ferraço, Soares e Alves (2018). Segundo os autores, destacam,

> Michel de Certeau operou um duplo mecanismo para indicar o cotidiano como lugar de criação, invenção e antidisciplina. Em sua empreitada teórica, ele foi desconstruindo, com sua crítica, a produção e a operacionalidade de lugares que se pretendem como não cotidianos [...]. Foi desnaturalizando as operações de poder que buscavam produzi-los como tal, e, ao mesmo tempo, foi criando métodos para capturar, examinar, descrever e dar visibilidade às práticas do dia a dia dos homens e mulheres comuns e ao que eles fabricam e criam com os usos que fazem [...] das normas, das leis, dos conhecimentos e das significações hegemônicos que lhes são impostos e/ou apresentados como dados irrefutáveis. (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018. p. 37)

Assim, a partir das pesquisas em educação que foram se produzindo nos/dos/com os cotidianos, os autores utilizam-se do termo *cotidianos*

> para buscar dar conta da dimensão criadora da vida e, principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos espaçostempos em que ela se inventa e se realiza, dia após dia. Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018. p. 90)

Diante do exposto, comecei a pesquisar práticas pedagógicas e projetos que respeitassem o tempo da criança e que não tivessem uma rotina tão fragmentada, pautada pelo tempo dos adultos. Descobri que a educação é influenciada por uma pluralidade de saberes, com inspiração em pessoas e metodologias que são parte significativa na construção de saberes educativos inovadores, construídas com raízes educativas brasileiras ou eurocêntricas, percorrendo diversos campos do conhecimento.

Nesse marco, a presente dissertação se estrutura em cinco capítulos. Inicialmente, apresento o que me levou a desenvolver esta pesquisa, tecendo algumas inquietações que me acompanharam durante meu percurso docente. O restante da introdução será destinado à revisão de literatura, isto é, será relatado como se deu a construção do objeto de pesquisa bem como seus objetivos.

No Capítulo 2, exibo o principal referencial teórico que fundamenta a pesquisa, discutindo as concepções acerca do desemparedamento da infância e sua vinculação com a rotina escolar, no que diz respeito ao tempo e espaço dedicados às práticas educativas e os desafios que se apresentam para a promoção do desemparedamento.

A seguir, descrevo no Capítulo 3, a abordagem metodológica adotada na pesquisa, detalhando a estratégia do estudo de caso, os instrumentos de coleta dos dados e os procedimentos analíticos utilizados.

A análise dos dados é apresentada no Capítulo 4 e, finalmente, teço as considerações finais da pesquisa de maneira a contribuir com docentes que atuam na Educação Infantil. Sigamos, então, esse caminho.

1.1 Revisão de literatura e construção do objeto de pesquisa

Com o intuito de conhecer o estado da questão, de modo a me guiar para maior perceptibilidade acerca da delimitação da minha temática e para maior apreensão da problemática a ser investigada, busquei na base de dados da SciELO - Scientific Electronic Library Online, aportes que pudessem colaborar com o afinamento do objeto de estudo e, assim, delinear minha pesquisa para a construção de novos conhecimentos científicos ou para a produção de estudos mais aprofundados.

Para isso, na primeira busca, realizada no dia cinco de outubro de 2021, às oito horas, utilizei os descritores *infância* e d*esemparedamento* em todos os índices. Essa busca retornou com zero publicações. Assim, visando compreender a carência de

publicações voltadas, especificamente, à problemática desta pesquisa e a fim de identificar um maior número de trabalhos, busquei contribuições por meio dos descritores *Educação Infantil* e *natureza* em todos os índices. Essa segunda busca deu como resultado 60 artigos. Ao realizar a análise dos títulos, percebi que muitos estudos haviam sido publicados há muito tempo. Então, apliquei o filtro de *ano de publicação*, concentrando a busca para os últimos dez anos. De tal modo, obtive 33 publicações. Após a leitura dos títulos e resumos desses trabalhos, apliquei os filtros de *tipo de literatura* com a seleção de artigos e da *área temática* da educação, restando assim, dezoito publicações.

Na sequência, a palavra *natureza* foi substituída pelos descritores *tempo* e *espaço*. Ao realizar o levantamento bibliográfico apareceram doze publicações. Na busca por artigos mais contemporâneos e que fossem voltados à área da educação, apliquei os filtros de *ano de publicação* e *área temática*, resultando em seis escritos.

Realizei uma nova busca utilizando os descritores *rotina* e *natureza*, o que resultou em 31 publicações. A fim de refinar a busca, de modo a concentrar os estudos na temática da pesquisa, apliquei os mesmos filtros utilizados nas buscas anteriores, retornando, assim, doze artigos.

Posteriormente, com os filtros de *ano de publicação*, *tipo de literatura* e *área temática* já aplicados, os descritores *tempo* e *espaço* foram substituídos por *práticas pedagógicas*, resultando em 21 arquivos. Após a leitura dos resumos, identifiquei somente três publicações que atendiam à temática da pesquisa. Também busquei pelos termos *Educação Infantil* e *brincar,* resultando em 39 publicações. Com os filtros de *ano de publicação*, *tipo de literatura* e *área temática aplicados*, derivaram 22 títulos. Depois de lidos os resumos dos trabalhos, selecionei nove publicações para posterior aprofundamento.

Na sequência, já com os filtros aplicados, procurei por publicações que trouxessem contribuições sobre a criança autônoma e protagonista do processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, a pesquisa foi realizada com os descritores *Educação Infantil* e *autonomia*, resultando em dez escritos. Em seguida, o mesmo processo foi realizado com os descritores *Educação Infantil* e *ludicidade*, ou seja, procurei aportes sobre o brincar, mais precisamente, sobre a ação lúdica desenvolvida na infância. Da referida busca, emergiram cinco escritos que foram acrescidos aos demais artigos seletos.

Com as buscas realizadas e, após uma leitura aprofundada, vinte artigos foram escolhidos para compor o estado da questão. Eles se apresentam no quadro 1. Alguns dos motivos que me levaram a desconsiderar as demais publicações foram: constatar que o trabalho focava na formação continuada ou considerava uma faixa etária que não correspondia à Educação Infantil ou, também, que se centrava em assuntos tais como: a inclusão, a problemática de gênero e raça ou a literatura. Cabe ressaltar que alguns artigos apareceram em mais de uma busca. Assim, as publicações repetidas, foram consideradas apenas uma vez.

Quadro 1 - Revisão de literatura na base de dados SciELO

Descritores: Infância; Desemparedamento				
Na data da pesquisa – realizada em 5/10/2021 – não foram encontradas publicações.				
	Título	**Autor**	**Ano**	**Publicação**
Descritores: Educação Infantil; Natureza				
1	A interação adulto-criança e a promoção da competência de escolha e de resolução de problemas com crianças de 4 e 5 anos	Paiva, Mariana; Lino, Dalila; Almeida, Ana Maria.	2019	Da Investigação às Práticas; 9(1); 19-35;
2	A reiteração como mecanismo de gestão do tempo pela criança	Sanches, Eduardo Oliveira.	2019	Educação & Sociedade; 40;
Descritores: Educação Infantil; Tempo e espaço				
3	Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil	Buss-Simão, Márcia.	2013	Educação em Revista; 29(1); 151-178;
Descritores: Educação Infantil; Rotina				
4	Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação	Monção, Maria Aparecida Guedes.	2017	Educação e Pesquisa; 43(1); 162-176;
5	A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação	Luís, Joana de Freitas; Andrade, Sofia; Santos, Paula Coelho.	2015	Revista Brasileira de Educação; 20(61); 521-541;
6	Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche	Richter, Ana Cristina; Vaz, Alexandre Fernadez.	2011	Cadernos de Pesquisa; 41(143); 486-501;
	Descritores: Educação Infantil; Práticas pedagógicas			
7	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos	Dominico, Eliane; Lira, Aliandra Cristina Mesomo; Saito, Heloisa Toshie Irie e Yaegashi, Solange Franci Raimundo.	2020	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; 101(257); 217-236; 2020-04
8	Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em meio ambiente	Silva, Fernanda Duarte Araújo; Cunha, Ana Maria de Oliveira.	2016	Ciência & Educação (Bauru); 22(4); 1013-1026;
Descritores: Educação Infantil; Brincar				
	Título	**Autor**	**Ano**	**Publicação**
9	O cuidado como dimensão ontológica na Educação Infantil: sobre corpos,	Colla, Rodrigo Avila.	2020	Proposições

	espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo			
10	O brincar e o cuidado nos espaços da Educação Infantil: desenvolvendo os animais que somos	Colla, Rodrigo Avila.	2019	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; 100(254); 111-126;
11	A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil	Rivero, Andréa Simões; Rocha, Eloísa Acires Candal.	2019	Revista Brasileira de Educação
12	Representações das crianças sobre o brincar na escola	Palma, Míriam Stock.	2017	Revista Portuguesa de Educação; 30(2); 203-221;
13	As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos	Silva, Carmem Virgínia Moraes da; Sodré, Liana Gonçalves Pontes.	2017	Cadernos CEDES; 37(103); 361-376;
14	Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância	Bento, Maria Gabriela Portugal.	2017	Revista Brasileira de Educação; 22(69); 385-403;
15	O direito das crianças a participar: desafios nas interações do quotidiano	Bae, Berit.	2016	Da Investigação às Práticas; 6(1); 7-30;
Descritores: Educação Infantil; Autonomia				
Título		**Autor**	**Ano**	**Publicação**
16	Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha	Guizzo, Bianca Salazar; Balduzzi, Lucia; Lazzari, Arianna.	2019	Educar em Revista; 35(74); 271-289;
17	A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e as escolhas de um grupo de crianças	Reis, Cristina; Parente, Cristina.	2019	Da Investigação às Práticas; 9(1); 36-46;
Descritores: Educação Infantil; Ludicidade				
Título		**Autor**	**Ano**	**Publicação**
18	Diversidade de discursos sobre jogo e educação: delineamento de um quadro contemporâneo de tendências	Avanço, Leonardo Dias; Lima, José Milton de.	2020	Educação e Pesquisa
19	Johan Huizinga e o conceito de lúdico: contribuição da filosofia para a literatura infantil matemática	Da Silva, Claudionor Renato.	2018	Educación; 27(52); 140-159;
20	Aprendizaje infantil y ethos lúdico	López de Maturana L, Desirée.	2014	Polis (Santiago); 13(37); 85-94;

Fonte: Elaboração própria.

Os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra. A partir da leitura aprofundada de cada artigo, foi possível criar três categorias. Assim, a primeira categoria agrupou os trabalhos com foco nas práticas pedagógicas e no protagonismo infantil. Na segunda categoria reuni os artigos que focavam na rotina escolar e no uso dos tempos e espaços. Por fim, agrupei na terceira categoria os artigos que tinham como foco o brincar e a ludicidade. A seguir, descrevo, brevemente, os trabalhos dentro de cada categoria. Contudo, foi possível perceber uma lacuna ao redor de pesquisas que estejam orientadas a conhecer os desafios que se apresentam no processo de desemparedamento da infância, assunto tratado na presente pesquisa.

1.1.1 Práticas pedagógicas e protagonismo infantil

Os escritos de Paiva, Lino e Almeida (2019), Luís, Andrade e Santos (2015), Dominico, Lira, Saito e Yaegashi (2020) e Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019) problematizam o currículo da Educação Infantil e discutem acerca das práticas pedagógicas e do protagonismo infantil. Os estudos demonstram que a criança possui responsabilidade com o próprio desenvolvimento, sendo essa uma postura que não exige a renúncia de brincadeiras, mas se encontra integrada à maneira como o seu aprendizado acontece. Contudo, salientam que para que haja o protagonismo infantil, vários fatores são importantes, dentre eles a pedagogia da escuta, ou seja, ouvir a criança de modo a compreender seus anseios e necessidades, a fim de que as práticas sejam pensadas para a criança. Nesse sentido, o estilo de interação do educador será um fator determinante para a competência de escolha do aluno. Ademais, compreender como ocorre a interação e participação de docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem pode garantir a qualidade em educação.

Ainda discorrendo sobre as práticas pedagógicas que compõem o ambiente institucionalizado da Educação Infantil, foram encontrados os artigos de Silva e Cunha (2016) e de Colla (2020) e Bae (2016) que discutem as práticas educativas numa perspectiva social e cultural de cuidado com o corpo e com o natural, como importante elemento para a constituição do ser humano. Esses artigos reforçam a importância de um currículo que seja pensado para as crianças, onde elas possam ter vez e voz e onde as práticas pedagógicas possibilitem o desenvolvimento da autonomia no aluno, cabendo a docente fazer a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Os autores destacam que, quando a aprendizagem está atrelada à transmissão de conhecimentos e a figura docente está no centro do processo, como detentora do poder, há pouco espaço para a promoção de situações de protagonismo. Dessa forma, o conhecimento acaba fragmentado entre as disciplinas e descontextualizado a partir de sua aplicação na vida real. Desse modo, os artigos sugerem que empreender o protagonismo infantil tem a ver também com uma maneira de conceber a educação na qual as práticas pedagógicas possibilitem o protagonismo das crianças. A proposta do desemparedamento da infância vem de encontro com essa perspectiva visto que coloca no primeiro plano a importância de possibilitar vivências

que permitam à criança ser o personagem principal do processo de ensino e aprendizagem.

1.1.2 Rotina: organização dos tempos, espaços e materiais

Os artigos de Sanches (2019), Reis e Parente (2019) e Colla (2019) têm como foco discutir a rotina, mais precisamente, a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais de modo a favorecer a participação e escolhas das crianças, permitindo-lhes criar um lugar de ação entre o imaginário e o real. Uma rotina na qual as crianças tenham experiências formativas expressivas nas relações que estabelecem com o ambiente social. Uma rotina que considere o brincar e o cuidar como tarefas constitutivas do desenvolvimento humano, mas que nenhuma tarefa ofusque a outra. Os autores defendem uma rotina para a infância que fomente a livre escolha das crianças e propicie condições para realizarem suas descobertas de modo lúdico.

Contudo, os escritos de Buss-Simão (2013), Monção (2017) e Richter e Vaz (2011) despontam dados que caminham na contramão do que defendem os autores supracitados. Os estudos revelam rotinas disciplinantes, direcionadas ao controle dos corpos que desconsideram, em parte, as emoções expressas pelas crianças. Se trata de rotinas que valorizam mais o assistencialismo do que as vivências das crianças. Tais rotinas parecem afastadas daquelas nas quais os tempos, os espaços e os materiais, possibilitam uma aprendizagem significativa, num contexto favorável ao protagonismo infantil, onde o brincar e as interações sejam aspectos estruturantes do fazer cotidiano.

Nessa perspectiva de rompimento com a disciplina e ajustamento dos corpos, o desemparedamento da infância se apresenta como uma proposta que tem no brincar e nas interações dos sujeitos com o meio o alicerce para uma aprendizagem significativa. Essa perspectiva não ignora a importância da rotina desde que essa seja flexível e pensada para a criança, de modo a emancipá-la, dando-lhe voz.

1.1.3 O brincar e a ludicidade

Rivero e Rocha (2019), Palma (2017) e Avanço e Lima (2020) estabelecem em seus artigos as diferentes concepções acerca do brincar e sua relação com a educação na contemporaneidade. Destacam que a infância passou por mudanças

expressivas nos últimos tempos, principalmente pelo surgimento de tecnologias como, por exemplo, tablets e celulares. Seus escritos revelam que muitas brincadeiras foram substituídas por jogos eletrônicos e pelos aplicativos de redes sociais, reduzindo a interação direta com o mundo real.

Os trabalhos de López (2014) e Da Silva (2018) foram incluídos nesta categoria, pois refletem sobre a ludicidade, ressaltando-a como um importante elemento de construção cultural que contribui para que a criança conduza seu próprio conhecimento. Em seus textos, os autores discorrem acerca do lúdico e do imaginário, como um ato existencial, pois a ludicidade é uma ação intrínseca na criança e surge continuamente como guia para a busca de conhecimento. Assim, defendem o brincar na infância, pois consideram que as vivências lúdicas levam à apreensão dos conhecimentos formais e informais e que, por meio do brincar e da interação, a criança consegue fantasiar, criar e recriar e se comunicar, colaborando para a construção do conhecimento e para a constituição de regras em suas relações sociais.

Dando continuidade aos artigos categorizados nesta subseção, apresento-lhes as contribuições de Silva e Sodré (2017) que analisam, a partir do brincar, as experiências e interações com o natural, ou seja, com os elementos da natureza, reforçando a importância de valorizar as vivências em contato com o meio ambiente. Já o artigo de Bento (2017) evidencia os riscos que assume o brincar. Contudo, ressaltam que a brincadeira apresenta benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O artigo revela que o risco no brincar é dificilmente aceito e, por isso, acaba por limitar o desenvolvimento infantil. Assim, mostra-se importante investigar, na perspectiva do desemparedamento, as contribuições do brincar com e na natureza para a emancipação das crianças e para a redução da exposição às telas.

1.2 O contexto e os objetivos da pesquisa

A revisão de literatura permitiu compreender que, para desenvolver uma pesquisa considerando a criança em toda a sua complexidade, é importante agregar ideias, práticas e teorias que extrapolem o caminho de uma área única do saber, pois, somos inspiradas pela infância e por suas expressões culturais, protagonistas de si e de suas criações, por meio do corpo, da arte, da música, do teatro, das histórias, do contato com a natureza e, sobretudo, do brincar.

Posto isto, a partir da revisão de literatura e da minha própria trajetória, parece pertinente desenvolver um estudo com foco numa instituição que ofereça condições para que a prática do desemparedamento infantil seja possível. Ao olhar para essa escola na perspectiva do desemparedamento emergem diversos questionamentos: Como são organizadas as rotinas, os tempos e os espaços? Qual concepção de infância, de brincar e de natureza, fazem parte da proposta de uma escola desemparedada? Quais desafios e problemáticas enfrentam as professoras que trabalham nessas escolas?

Visando produzir respostas para tais inquietações a presente pesquisa desenvolveu um estudo de caso em torno da “Escola Passaredo”, pois, a instituição de ensino, de acordo com os documentos que fundamentam suas atividades educacionais, se baseia na filosofia humanista e tem como inspiração a abordagem construtivista, ou seja, que promove condições para que o aluno vivencie situações e atividades interativas, nas quais ele próprio construirá os saberes, por meio das interações entre sujeitos e o meio.

Ademais, conforme consta em seus documentos regulatórios, a instituição educacional considera a educação como um processo de despertar seres humanos para a vida e o aluno é visto como um ser em desenvolvimento contínuo.

Nessa perspectiva, a escola tem por finalidade desenvolver um trabalho educativo, dinâmico, proporcionando ao aluno o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, por meio de um ambiente de liberdade, respeito, diálogo e coerência.

Assim sendo, a “Escola Passaredo” fundamenta sua ação educativa nos pressupostos de que a aprendizagem é um processo mental, natural e criativo, pelo qual cada aluno organiza e torna significativa sua experiência educativa, e o conhecimento é construído através das próprias descobertas e vivências das crianças, que devem estar atreladas aos aspectos afetivos e cognitivos.

A partir dessa descrição é evidente que a “Escola Passaredo” é uma instituição valiosa de ser estudada, principalmente, por se tratar de um contexto que favorece as práticas de desemparedamento da infância. No entanto, é claro que essa não é a realidade majoritária de todas as escolas. Desse modo, a pesquisa não procura adotar um olhar ingênuo, assumindo que outras instituições educacionais poderão simplesmente reproduzir as práticas educativas desenvolvidas pela “Escola Passaredo". Pelo contrário, a presente investigação visa estudar um caso positivo para aprender com ele, pois,

> o *inédito viável* é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um *percebido destacado* pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (FREIRE, 2017, p. 281)

Nesse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo geral *compreender como as práticas educativas no cotidiano escolar da instituição de ensino "Escola Passaredo", contribuem para o desemparedamento da infância e para o processo de tornar-se humano das crianças*. Para essa finalidade, os objetivos específicos são:

I) descrever como se organiza a rotina da escola, no que diz respeito ao tempo e ao espaço;

II) conhecer a visão das docentes e da coordenadora pedagógica acerca do brincar espontâneo em conexão com a natureza e sua efetivação nas práticas educativas cotidianas;

III) e identificar os desafios que se apresentam nas práticas das participantes da pesquisa para promover o desemparedamento e as estratégias utilizadas para o seu enfrentamento.

Cabe ressaltar que, para que este estudo pudesse ser realizado, ele foi submetido e aprovado pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa. O termo de consentimento para a realização da pesquisa, deu-se por meio do parecer nº 5.165.353, que avaliou o projeto de pesquisa relevante para a área de Educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A percepção de criança constituiu-se socialmente ao longo da história humana. Foi a partir da compreensão que se tem do ser humano e de suas práticas cotidianas em diversos momentos históricos, que a concepção de infância foi se delineando. Se trata de “uma noção historicamente construída e, consequentemente, vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época” (BRASIL, 1998, p. 21).

Por consequência, aos olhos da sociedade, a Educação Infantil nem sempre foi vista como uma importante etapa para o desenvolvimento da criança, pelo contrário, ela foi compreendida durante muitos anos como um simples período de transição biológica na evolução da vida humana. Nos muitos ambientes educacionais onde a infância era admitida, a criança não era considerada como sujeito que produz cultura e saberes. Ademais,

> o atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998, p. 17)

Assim sendo, não existia a preocupação com o desenvolvimento integral e significativo da criança, o importante era que ela fosse assistida e cuidada socialmente. Todavia, ao longo dos anos, as questões que atravessam a infância impulsionaram amplos debates que resultaram no aprimoramento das leis vigentes e, também, na criação de legislação específica, contendo expressivas mudanças no que diz respeito à Educação Infantil no Brasil. Consta nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI que

> a expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o

> atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (BRASIL, 1998, p. 11)

Destarte, a inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino, a partir da Constituição Federal de 1988[1], tem constituído novas propostas pedagógicas e pontos de vista renovados acerca do cotidiano da Educação Infantil, possibilitando aos educadores e demais envolvidos com a infância, refletir sobre seu trabalho junto às crianças e famílias.

Assim, a Constituição de 1988 deu início a uma nova era para as crianças no país, agora vistas como sujeitos de direito, em fundamental condição de desenvolvimento, merecedoras de obter proteção integral e de ter garantido seu interesse. O preceito da proteção integral garante não só os direitos basilares conferidos a todos os indivíduos, mas, também, aqueles ligados às especificidades da infância, tal como descrito no art. 227:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O artigo estabeleceu, portanto, que a garantia dos direitos das crianças seja de responsabilidade compartilhada entre Estado, famílias e sociedade. Isso evidencia que todos somos responsáveis por todas as crianças. Logo, uma sociedade em que o interesse da criança é prioridade, é um lugar melhor para todos**.**

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA[2] concretiza o preceito da proteção integral de crianças e adolescentes no país. O documento se fundamenta em três pilares básicos: (i) crianças e adolescentes são sujeitos de direitos; (ii) possuem uma condição própria de pessoa em desenvolvimento; (iii) possuem prioridade absoluta na garantia dos seus direitos.

---

[1] A Constituição da República Federativa do Brasil foi homologada em 5 de outubro de 1988 e, desde então, é a lei fundamental e suprema do Brasil que serve de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas do ordenamento jurídico.

[2] Lei nº 8.069/90 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, tem como principal objetivo conferir proteção integral aos menores, além de estabelecer como direitos fundamentais deles: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Nesse diapasão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, reafirmou as mudanças ao estabelecer de modo contundente o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e a educação. Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, alterou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da lei para dispor sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Desta maneira, a Educação Infantil passa a atender as crianças de zero a cinco anos. A partir da publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória, a partir da pré-escola, ou seja, a partir dos quatro anos.

Não obstante os avanços obtidos em relação a finalidade pedagógica e à função social da escola, muitas discussões ainda perpassam os estudos acerca do cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010) salienta que os estudos que perpassam o cotidiano escolar têm promovido uma significativa mudança no modo como hoje se abarca a função social e política dessa modalidade de ensino e o entendimento de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Nesse arranjo se alocam documentos legais, peculiares à Educação Infantil, que foram constituídos

> a partir de ampla escuta de educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. (OLIVEIRA, 2010, p.1)

Deste modo, pesquisar o cotidiano da Educação Infantil, como se propõe esta pesquisa, se mostra de extrema relevância para pensar os devires da infância e garantir à criança o direito de ser criança. Isto significa, entre outras coisas, descontruir o caráter assistencialista das instituições de Educação Infantil a fim de promover o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Ademais, estudar o cotidiano infantil possibilita romper com a escolarização precoce, impulsionada, hipoteticamente, pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Assim, a busca por superar paradigmas de atendimento unicamente assistencialista, acabou por condicionar a ida da criança à escola de Educação Infantil numa abordagem escolarizante. Contudo,

> [...] ainda que num contexto de investidas escolarizantes, talvez seja possível afirmar que a educação infantil é um campo mais flexível, em que são maiores as possibilidades de subversão de valores e transgressão de práticas educacionais que sustentam a lógica capitalista. Há, na própria legislação, um compromisso com a educação integral das crianças, o que implica o desafio de assumi-la em todas as suas dimensões: corporal, emocional, cognitiva, espiritual, lúdica, política, social... Assim, a definição legal favorece um trabalho de formação de educadoras que vise à qualificação da vida no interior das instituições, buscando superar tanto uma concepção de atendimento que privilegia os cuidados – voltando-se fundamentalmente para aspectos físicos (função de guarda) – quanto uma concepção cognitivista, que sob diferentes roupagens teórico-metodológicas [...] tem como meta principal a transmissão e a apropriação de conhecimentos. (TIRIBA, 2018, p. 33-34)

Destarte, como destacado pela autora, embora sejam evidentes as tentativas de situações de enquadramento escolarizante que abarcam o segmento da Educação Infantil, a própria legislação favorece um trabalho que procure superar tanto perspectivas assistencialistas como cognitivistas. Nesse sentido, estudiosos da Educação Infantil têm buscado encontrar um ponto de equilíbrio entre o educar e o cuidar, sem avançar etapas.

Nesse contexto, emergem os seguintes questionamentos relacionados à presente pesquisa: como respeitar as especificidades da infância e promover conhecimento, sem que haja uma escolarização precoce? Como uma escola com abordagem construtivista, ou seja, uma escola que defende que o conhecimento é construído a partir da interação entre os sujeitos e o meio, devendo a professora atuar como um mediadora e orientadora desse processo, promove o equilíbrio entre o cuidar/ educar? Como a escola assume a educação da criança em todas as suas dimensões? Quais concepções fundamentam as práticas educativas?

Nessa perspectiva, visto que tanto crianças como professoras agem e conjecturam acerca de suas ações no cotidiano escolar e são sujeitos que produzem saberes, o presente capítulo tem por escopo dialogar com documentos que orientam a organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil e, também, com autores tais como Alves (2003), Barbosa (2006), Horn (2003, 2007, 2014), Kishimoto (1998, 2010), Friedmann (2012), Profice (2016) e Tiriba (2010, 2018), dentre outros, que discutem a temática, a fim de abarcar como os saberes são constituídos na cotidianidade da escola de Educação Infantil e como as práticas educativas no cotidiano escolar, contribuem para o desemparedamento da infância e no processo de tornar-se humano das crianças.

O capítulo se estrutura em seis seções. Começo a discussão olhando para documentos curriculares que orientam a Educação Infantil. Na sequência, trato das relações entre o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas. A seguir, abordo a rotina escolar referente ao tempo e ao espaço. Em continuidade, trato do brincar espontâneo em conexão com a natureza. Depois, apresento o desemparedamento da infância, numa perspectiva emancipatória e libertária. Por fim, elenco os desafios acerca da prática que promove o desemparedamento. Sigamos, então, essa trajetória. Ao longo de todas essas seções, vão sendo levantados questionamentos que emergem da leitura da bibliografia e que se vinculam com a presente pesquisa.

2.1 A criança, o brincar e a natureza na Educação Infantil: um olhar para os documentos curriculares

A transformação das formas de pensar o funcionamento das instituições de Educação Infantil e seus objetivos, em meio às iniciativas de antecipação da escolarização, exige mudanças eficazes na atuação das docentes que atuam na Educação Infantil. Assim,

> [...] a expansão da educação infantil no Brasil e no mundo têm ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade de um modo geral, se coloca cada vez mais empenhada da defesa da importância das experiências na primeira infância. O conjunto destes fatores ensejou um movimento da sociedade civil e órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988 e desde então a Educação Infantil passou a ser, pelo menos do ponto de vista legal, um direito da criança. (SILVA, 2007, p. 4)

Desse modo, toda política de acolhimento à Educação Infantil tem sido organizada em torno de conceitos e percepções em um determinado tempo e lugar, sejam explicitamente declarados ou não. Deste modo, para compreendermos tanto as práticas quanto as políticas ligadas à Educação Infantil, precisamos levantar alguns questionamentos acerca de qual infância estamos falando e quais percepções de infância e de brincar estão enraizadas nas práticas pedagógicas.

De acordo com Silva (2007, p. 5), na prática,

> a palavra brincar é utilizada com tamanha frequência que, aparentemente, todos compreendem seu significado. [...] tomado como atividade natural da

> criança, o brincar parece evidente, não requerendo dos profissionais ligados à educação e áreas afins processos mais sofisticados de reflexão acerca do seu significado na sociedade humana e na vida dos indivíduos. Pensar a função do brincar na educação das crianças pequenas, dentro e fora do espaço escolar, vincula-se historicamente a questões sociopolíticas que configuram práticas e normas em favor de um determinado projeto de sociedade, podendo ser direcionadas para o atendimento das necessidades próprias da infância ou para o interesse específico dos grupos sociais dominantes.

Nessa perspectiva, considerar a construção da criança, significa refletir sobre a sociedade em que ela se constituiu, a fim de abarcar os percursos do seu próprio desenvolvimento. Ademais, é plausível que o contexto no qual a concepção de infância foi se delineando,

> tenha interferido na necessidade de se produzir espaços destinados à educação da criança. A prática de se separar as crianças por idade pode ter tido um propósito predominantemente moralizador. [...] essas práticas escolares deixaram suas marcas na proposição das atuais pedagogias, que, quanto ao brincar, tenderam a preservar, embora de diferentes maneiras, diretrizes de contenção e disciplinamento. (SILVA, 2007, p. 5)

Todavia, para romper com a prática de regulação dos corpos se faz necessário olhar para os ciclos que estão em processo de constituição no desenvolvimento dos sujeitos, neste caso, a criança, de modo a emancipá-la, dando-lhe vez e voz por meio do brincar.

Nesse sentido, o Marco Legal da Primeira Infância[3], instituído em 2016, garante o direito de brincar e pavimenta o caminho entre as perspectivas científicas das crianças e a formulação e implementação de políticas públicas para infância. Ademais, o documento também prioriza a qualificação dos profissionais sobre as especificidades da primeira infância, em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil.

> Constituem como áreas prioritárias para as políticas públicas para a infância, a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, 2016, art. 5º)

---

[3] Esse marco dispõe princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com outras legislações, assegurando a participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito, com o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã, de acordo com a especificidade de sua idade.

> União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. (BRASIL, 2016, art. 17)

Diante do exposto, o brincar se mostra essencial para a formação como ser humano e pode ser uma forma de conectar as pessoas e fortalecer os laços comunitários. Para isso, se faz necessário refletir sobre a criança e suas necessidades, de tal modo que as leis se materializem, isto é, se tornem uma realidade para todas as escolas de atendimento a infância, rompendo com a cultura do individualismo, cada vez mais valorizada pela sociedade. Assim, reconhecer esses direitos e exigir sua aplicabilidade é essencial para a constituição daquilo que, como sociedade, consentimos ser desde 1988.

A fim de abarcar o que dispõem os documentos normativos referentes à infância, foram analisados os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI)[4], as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI)[5] e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[6]. Desse modo, o objetivo desta seção é compreender como os principais documentos curriculares nacionais para a Educação Infantil têm tratado as problemáticas centrais desta dissertação. Assim dizendo, serão analisados como os documentos denominam o nível escolar que corresponde à pré-escola, como compreendem a criança e o brincar e como vinculam a criança e a natureza.

No ano de 1998, o RCNEI se tornou um marco referencial ao apresentar orientações pedagógicas visando instituir práticas educativas de qualidade, com a finalidade de empreender e expandir as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Segundo o documento, “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que

---

[4] O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) foi elaborado pelo Ministério da Educação em 1998 com o propósito de auxiliar a prática docente junto às crianças pequenas, servindo de referência para as discussões entre profissionais da área em todo o país. Trata-se de um guia de orientação, de uso não obrigatório, composto por três volumes: vol. 1: Introdução; vol. 2: Formação pessoal e social; vol. 3: Conhecimento de mundo.

[5] As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09). São um conjunto de diretrizes com princípios, fundamentos e procedimentos que abarcam a Educação Infantil e orientam as instituições educacionais na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

6 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o território nacional em dezembro de 2017. Ela determina os conhecimentos e as habilidades efetivas que todos os discentes, independentemente da região, raça ou classe socioeconômica, têm o direito de aprender ao longo da sua vida escolar.

está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.” (BRASIL, 1998, p. 21).

O RCNEI objetiva esclarecer o que deve ser ensinado nessa etapa da educação básica. O documento está organizado em eixos, considerados de forma integrada, que são: o movimento, a identidade e autonomia, o conhecimento de mundo, as artes visuais, a música, a linguagem oral e escrita, a matemática e a natureza/sociedade. Este último eixo será especificamente analisado aqui, pois está relacionado à temática da pesquisa.

No referido eixo se trabalha a noção de pertencimento na criança e são sugeridas vivências para que a criança se reconheça como um ser social que se relaciona com o outro e com o meio em que vive. Apesar do avanço em relação à concepção de infância, no que diz respeito à criança ser um sujeito histórico e produtor de cultura, o documento prevê um conjunto de conteúdos com orientações didáticas para os educadores, deixando de lado o foco principal: a criança e sua identidade.

Já as DCNEI despontam uma melhoria na direção de colocar a criança em foco. De acordo com o documento, para que a infância possa ser reconhecida em sua inteireza e a aprendizagem se estabeleça num sistema de sentido, as práticas pedagógicas que constituem o cotidiano das escolas de Educação Infantil devem considerar a criança como

> sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

A declaração supracitada coloca a criança como sujeito ativo no processo de construção cultural e social, pois, a maneira como ela pensa e se expressa produz comportamentos que definem modos de compreendê-la.

Ademais, o documento estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo e reforça a seriedade do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, resguardando o modo que a criança se situa no mundo. As DCNEI destacam, ainda,

> a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às

> crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. (OLIVEIRA, 2010, p. 1)

Portanto, entende-se que as DCNEI visam trazer mais subsídios sobre como a criança aprende, para que, a partir daí, possa se pensar em como garantir o que ela tem direito de aprender nessa fase. Reforçam, ainda, a importância de que a criança tenha acesso ao conhecimento cultural, científico e o contato com a natureza, porém, preservando como a criança aprende, e propõem a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática. Segundo determina o documento,

> as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (BRASIL, 2009, p. 25)

Essas definições me fizeram refletir se, de fato, as especificidades e peculiaridades da infância são reconhecidas e respeitadas nas práticas educativas presentes no cotidiano escolar da Educação Infantil. Será que os currículos das escolas estão promovendo práticas cotidianas de desemparedamento? Será que o brincar tem sido respeitado, considerando sua importância para o desenvolvimento infantil? Qual concepção as educadoras têm acerca do brincar?

Consoante aos marcos legais anteriores, a BNCC, prevista na LDB e no Plano Nacional de Educação se configura no documento mais atual da educação. Tem caráter mandatário e os currículos de todas as redes de ensino públicas e particulares devem tê-la como referencial. As seções da BNCC voltadas à Educação Infantil, dialogam com as DCNEI e reforçam a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte, considerando que ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade. Ou seja, compreende a criança como “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.” (BRASIL, 2017, p. 36).

A BNCC está abalizada em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos e tem como objetivo oferecer referências para a construção do currículo. Se organiza em diversas áreas de conhecimento, onde as diferentes linguagens são integradas por meio dos campos de experiências. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

O brincar, outra temática pertinente a esta pesquisa, figura na BNCC como um dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, ao lado do direito de conviver, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Segundo a BNCC, é direito da criança

> brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017 p. 36)

Deste modo, é possível compreender que o direito de brincar, assegurado à criança da Educação Infantil, assim como indicado também nas DCNEI, abriga as conjunturas e as vivências reais da vida cotidiana na infância, fazendo com que os conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, sejam entrelaçados aos saberes das crianças.

A partir da análise de três documentos legais que fundamentam as práticas educativas na Educação Infantil, apresento uma síntese (ver quadro 2) para proporcionar uma melhor compreensão sobre os elementos que compõem a temática desta pesquisa.

Quadro 2 - Análise de três documentos curriculares da Educação Infantil

DIMENSÕES DE INTERESSE	**REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)**	**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI)**	**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**
DENOMINAÇÕES DA FAIXA ETÁRIA	Crianças de quatro a seis anos	Primeira infância	Crianças pequenas
CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	O foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores).	Amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. A criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Trata a criança com toda complexidade e potência e situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos.	Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.

O BRINCAR	Por meio do brincar, enfatiza-se que as crianças trabalham sua capacidade de criar e, para isso, é preciso que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, tanto para as brincadeiras como para as aprendizagens que devem ocorrer por meio de uma intervenção direta.	O brincar aparece como um dos eixos estruturantes do currículo e das práticas pedagógicas. É compreendido como um componente importante na construção dos sujeitos, pois, possibilita um processo de construção e descoberta. De acordo com o documento, no ato do brincar emergem os questionamentos, o conhecimento do eu, do outro e de mundo, a criatividade, os desejos, as interações e a busca pelo saber.	O brincar é combinado como direito basal e recurso de incremento da criança. Nos campos de conhecimentos, o brincar surge como abordagem vivencial a ser trabalhada de forma intencional e organizada pelo professor, já que a brincadeira é intercessora de aprendizagens significativas na Educação Infantil.
A NATUREZA	Nos RCNEIs, lemos que o aluno deste patamar de escolaridade deve construir os sentidos sobre a natureza, articulando experiências e os conhecimentos adquiridos na exploração do ambiente.	Preveem experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2009, p. 26). Ademais, ressaltam o cuidado e a preservação dos recursos naturais”	O conceito de natureza aparece com abordagem de valor e ação social, ao reconhecer que a educação deve assegurar valores e incitar ações que cooperem “para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p. 8).

Fonte: Elaboração própria.

O exercício de revisão dos documentos sintetizados no quadro 2 revela que a criança é um sujeito social que está, continuamente, em busca de descobertas e novas aprendizagens, por meio da interação com os outros sujeitos e da investigação do meio em que vive. Nessa interação, aprende sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo à sua volta, ao passo em que se desenvolve.

Deste modo, “não é mais concebível o entendimento de criança somente na condição de recepção, reproduzindo o que recebe dos adultos. Ela cada vez mais cria, desconstrói e constrói novas formas de ser e estar no mundo, através de suas

relações e de sua leitura de mundo" (GAIO, ROCHA E FREITAS, 2017, p. 103), reforçando, portanto, a ideia de que a criança produz saberes.

2.2 Cotidiano escolar e práticas pedagógicas

Partindo do entendimento de que o(s) cotidiano(s) pode ser compreendido como lugar de construção de conhecimentos e de cultura da existência, *o(s) cotidiano(s) escolar(es),* segundo Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 90-91),

> remetem às dimensões desses contextos cotidianos que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos. A grafia no plural busca dar conta da heterogeneidade, da multiplicidade e das singularidades que os constituem. Cotidianos escolares remetem, portanto, [...] espaçotempos de criação e de articulação de conhecimentos, de emancipação e de invenção da vida, e não apenas como um domínio do social no qual só existe passividade, submissão, repetição, reprodução e consumo do que é criado em outros contextos.

Para Barbosa (2006), o estudo acerca do cotidiano, em relação ao espaço-tempo na qual se dá a vivência humana, fundou-se como um campo de estudos nas áreas da sociologia, da antropologia e da história, nas quais o cotidiano pode ser visto tanto como um objeto de estudo ou como uma estratégia metodológica de pesquisa.

Segundo a autora, na perspectiva escolar, a conceituação do termo cotidiano abarca, além das relações sociais em movimento no tempo e espaço da escola, os acontecimentos e saberes que se constituem no dia a dia das instituições, contrapondo-se ao conceito de rotina embora, muitas vezes, os termos sejam utilizados como sinônimos. Desta maneira,

> [...] o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação. [...] é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. (BARBOSA, 2006, p. 37)

Nesse sentido, a escola exerce um importante e proeminente papel na sociedade, pois, diante das transformações cotidianas e de seus agentes transformadores, assume identidade formativa. Ou seja, é na interação com o cotidiano que docentes e discentes expressam a cultura da escola, produzem saberes

e constroem sua identidade. Assim sendo, ao adentrar no cotidiano escolar será possível observar se o currículo da escola promove, nas ações docentes, práticas cotidianas de desemparedamento.

De acordo com Alves (2003), para compreender as diversas situações, necessidades e peculiaridades que perpassam o cotidiano escolar, um ambiente bastante complexo, faz-se necessário intervir no meio para atuarmos sobre ele. Destarte, as conjecturas vigentes na atualidade são essenciais para suplantar marcas do passado e prosseguir, buscando caminhos que nos levem a compreender o cotidiano das instituições escolares, principalmente o da escola de Educação Infantil que é o cenário de investigação desta pesquisa.

Ademais, segundo a autora

> incorpora-se aos estudos do cotidiano o entendimento de que, mais do que a tendência de descrever a escola em seus aspectos negativos, [...] tão comum nas pesquisas do cotidiano desenvolvidos pela tendência hegemônica, o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos. (ALVES, 2003, p. 64)

Deste modo, estabelecer nossas pesquisas no cotidiano escolar abrangendo-o como um espaço-tempo complexo, onde contínuos saberes são instituídos e onde os conhecimentos e as ações resultam em buscar soluções às problemáticas desse contexto, supõe assumir que tanto docente como discente são sujeitos que agem e refletem suas ações no cotidiano, visto que são componentes integrantes do meio histórico, social e cultural que atuam e, portanto, são sujeitos que produzem saberes. Nessa perspectiva,

> os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. Ou seja, ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. É, pois, assim que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente. (ALVES, 2003, p. 66)

Assim sendo, as pesquisas que se atentam ao cotidiano das escolas e às distintas culturas que se apresentam na cotidianidade, passam a compreender que todos os agentes que compõem o ambiente escolar produzem saberes. Em outras palavras, é por meio das interações com o outro e com o meio que se dá aprendizagem ou, melhor, que aprendemos e ensinamos. É nesse contexto que se dá a prática educativa.

Caldeira e Zaidan (2013) discorrem que a prática pedagógica é compreendida como uma prática social complexa, construída no cotidiano escolar e mediada pela relação professor-aluno-conhecimento. Portanto, o processo de transformação docente, por meio do diálogo complexo e interdependente entre teoria, prática e reflexão, pode ser reconhecido como práxis. Afinal, sem a consciência da prática, ou seja, sem a práxis, o professor não percebe que sua prática pedagógica "vai sendo construída pouco a pouco, sobre a base das interpretações das situações em que se vê envolvido em suas escolas e salas de aula e, do resultado das decisões que adota." (SANTOMÉ, 1991, p. 13 apud CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 19).

Assim, o conceito de prática é expandido e a práxis pode ser compreendida como uma atividade prática abstrata que envolve tanto o lado material quanto o lado ideal da prática. No entanto, a práxis é incompleta, pois apenas alguns aspectos da prática ideal podem ser separados da prática material. Isso porque a prática ideal contém todos os aspectos da práxis prática, razão pela qual a práxis é de natureza teórico-prática.

Desse modo, o ato de ensinar é entendido como uma prática social quando é visto como expressão do saber pedagógico e, ao mesmo tempo, como base e produto do ensino e aprendizagem, que ocorre numa entidade social construída historicamente. Assim, a prática se baseia no cotidiano dos sujeitos que dela participam e, como resultado, eles se constroem como seres humanos. Partindo dessa compreensão,

> toda prática social é determinada: por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (CARVALHO E NETTO, 1994, p. 59 apud CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 20)

Nessa perspectiva, a práxis, como uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo, revela o ser humano como um ser que cria a realidade humano-

social e, portanto, pode compreendê-la e transformá-la. Afinal, é no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho, como algo específico do homem, pois, a execução do trabalho, a produção e participação ativa em diferentes formas de vida social, desenvolvem uma prática material. Desse modo, podemos abarcar que

> a prática pedagógica é uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola [...] se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. É relevante ressaltar, no entanto, que a atividade teórica não apresenta os traços que caracterizam a práxis [...] ainda que a prática teórica transforme concepções, conceitos, representações, em nenhum desses casos transforma a realidade. Falta-lhe o lado material, objetivo da práxis [...]. É importante destacar que a práxis é uma atividade material que responde a finalidades, que transforma o mundo (natural e humano) [...]. Mas, para que a realidade seja transformada, é necessária uma ação prática. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 20-21)

Assim, na prática há pensamentos e ações que buscam transformar a realidade, a unidade da teoria e da prática, da ideia e da ação. Nesse sentido, a prática não é apenas a expressão e fonte do conhecimento docente, mas também o desenvolvimento da teoria do ensino. Assim, enquanto a professora age sobre sua própria experiência e aprendizado, ele cria e enfrenta desafios diários e os constrói em um processo de fazer e refazer contínuo.

Portanto, a escola como instituição histórica contém em sua estrutura e funcionamento, o cotidiano e o não cotidiano. Ademais, é conduzida ora pelo pensamento cotidiano, ora pela teoria, ora pela atividade cotidiana, ora pela práxis, mais especificamente pela práxis criadora. Deste modo,

> a prática e a reflexão sobre a prática (práxis fundamentada na teoria), portanto, colocam-se como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e como elemento essencial de transformação da realidade [...]. No entanto, é importante ter em conta que a ação pedagógica acontece em um dado contexto, o que pressupõe que ela tem limites e possibilidades. Nesse sentido, é possível afirmar que a prática pedagógica se apresenta em constante estado de tensão [...]. Ademais, a ação docente é uma prática que acontece no cotidiano da escola e o cotidiano só pode ser desvelado se analisado com a ajuda de aportes teóricos. Assim, podemos dizer que a ação docente precisa da reflexão (ou seja, do apoio da teoria) que, por sua vez, remete novamente à ação [...]. Ela é conduzida pelo pensamento cotidiano e, também, pela teoria, pela atividade cotidiana e, também, pela práxis. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 22-23)

Logo, é nessa analogia que se estabelece o ponto de partida para a cultura do conhecimento pedagógico. Pois, a docente, na diversidade presente no cotidiano, depara continuamente com situações desafiadoras que necessitam, muitas vezes, de respostas imediatistas que, de forma criativa ou mecânica, estão sujeitas a sua competência de leitura da realidade e do contexto, o que implica na existência de limites e possibilidades que podem complicar ou facilitar seu fazer docente. Assim,

> seu saber docente – elaborado com base no conhecimento e/ou no saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente, portanto, identifica-se com a sua práxis. E é práxis porque, tratando-se de uma atividade humana, pressupõe a idealização consciente do sujeito que se propõe a intervir, a transformar a realidade. Para isso é necessário conhecer esta realidade e, também, negá-la, pois negá-la significa transformá-la em outra realidade. Nessa perspectiva, a idealização do resultado – condição para que a ação seja práxis – é de natureza teórica. Sendo teórica, não transforma a realidade – característica central da práxis. Portanto, para que a realidade seja transformada, a prática se faz necessária. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 25)

Nesse sentido, a arte de ensinar e aprender influenciará e será influenciada pelo contexto. Por isso, a docente precisará de uma compreensão pedagógica que fundamente sua prática e que o convide à reflexão.

Destarte, considerando o caso estudado nesta pesquisa, ao adentrar no cotidiano escolar e vivenciar a rotina junto as docentes e discentes, será possível identificar e compreender quais são as características que possibilitam a prática do desemparedamento num contexto que se fundamenta em uma abordagem educacional específica, bem como perceber os desafios que circundam a realidade dessa instituição na promoção do desemparedamento e quais são as dificuldades a serem superadas.

Posto isto, infere-se que ao analisar o currículo da “Escola Passaredo”, será possível conhecer uma proposta pedagógica baseada numa concepção curricular interativa, e conhecer na observação em campo, as práticas pedagógicas orientadas por esse currículo, de modo a compreender como as ações de adultos e crianças se estabelecem no cotidiano escolar da referida instituição. Ademais, adentrar no cotidiano da instituição escolar possibilitará descobrir quais são as características que possibilitam a prática do desemparedamento e quais são os desafios a serem superados.

2.3 Rotina escolar: o tempo e o espaço na Educação Infantil

Para Barbosa (2006, p. 35), rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições escolares que atendem à primeira etapa da educação básica.

Ademais, a autora descreve que as rotinas, em geral, não são teorizadas e surgem como modelos ou propostas para o arranjo do trabalho pedagógico do educador ou para a organização administrativa da instituição escolar, tornando-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado para suprir as demandas escolares. Segundo a autora,

> as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades [...] reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver se todos os dias fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos. [...] é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições, para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano. (BARBOSA, 2006, p. 37)

Deste modo, problematiza-se: é possível desenvolver e cultivar rotinas que possibilitem resolver situações do dia a dia, de modo a organizar e otimizar as demandas escolares, sem perder o foco na criança?

Para Barbosa (2006, p. 39),

> as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos.

O apontamento realizado pela autora nos convida a refletir acerca da organização das rotinas. Deste modo, indaga-se: ao elaborar as rotinas, é essencial deixar uma vasta margem de movimento, para que não se crie um terreno favorável a dominação e a alienação? Em escolas desemparedadas, qual é o papel das rotinas?

Qual é a margem de ação e de flexibilidade? Elas tornam os processos de desenvolvimento e aprendizagem aprazíveis ou cansativos? Elas impõem atividades cíclicas que não consideram a participação das crianças? Quais as percepções infantis acerca do tempo e do espaço que as rotinas contribuem a desenvolver? E as percepções das docentes?

De acordo com Barbosa (2006, p. 117), os elementos constitutivos que escoram a estruturação interna das rotinas pedagógicas são: “a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais”. Esses elementos, segundo a autora, definem modos de pensar e prescrever uma rotina, padronizando-a. São comuns nas rotinas diárias demarcações do início do dia, dos momentos de estar acordado para a execução das atividades, da hora de dormir, de alimentar-se e do final do período de aula.

Não entanto, para a autora, ao instituir a rotina faz-se necessário conceber a criança com um ser ativo que explora e cria sentido. Desta maneira, para a autora, é fundamental que o educador pense o tempo e o espaço, de modo a incentivar a autonomia, apoiando seus movimentos e contribuindo para a diversificação de suas possibilidades, afinal, a consideração da criança e de sua autonomia atravessam os elementos constitutivos da rotina. Ou seja, possibilitar à criança flexibilidade para que ela tenha voz na hora de escolher os materiais, as atividades e organizar o tempo e o espaço, contribui para o desenvolvimento infantil. Assim sendo, o ambiente surge como um importante recurso na constituição dos sujeitos, pois ele socializa e educa.

Segundo Barbosa (2006), é uma tarefa bastante complexa conceituar o termo *espaço,* devido a sua abrangência. Pois, diferentes conceitos são utilizados dentro de uma área específica e vários autores utilizam de diferentes perspectivas teóricas. Segundo a autora,

> o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, e a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. Também como elemento dessa função simbólica, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir ou não as formas dominantes como os experimentamos. O mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios. (BARBOSA, 2006, p. 120)

Assim, considerando que um mesmo espaço pode se transformar em diversos ambientes, nesta pesquisa, a fim de apresentar os dados acerca da temática do espaço, o termo *ambiente* foi empregado para denominar o lugar onde a criança experiencia sua existência, ou seja, o palco onde ela encena suas narrativas e desbrava o mundo.

Desse modo, “o espaço na Educação Infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é antes de tudo um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.” (HORN, 2003, p. 48). Nele as crianças experimentam suas primeiras sensações. Deste modo, entende-se que o espaço necessita ser

> [...] bem cuidado, orientado pelo gosto estético, expressão da pedagogia e das escolhas educativas de cada escola. O espaço falará bem das crianças, de seus valores, de suas necessidades de jogo, de movimento, de expressão, de intimidade e de sociabilidade, por meio da ambientação física, a escolha de moveis e objetos concebidos como um lugar funcional e aconchegante. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 50)

O arranjo do espaço em turmas de Educação Infantil tem a ver especificamente com a concepção pedagógica do educador, atrelada à abordagem educacional adotada pela instituição escolar. Deste modo,

> a organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p. 122)

Nessa perspectiva, é possível apreender que o espaço não é neutro e que os materiais que o compõem, são mais do que meros objetos num cenário, eles contribuem para a emancipação da criança, ou seja, colaboram para que a criança tenha liberdade para agir e criar.

Nas palavras de Barbosa e Horn (2001, p. 67),

> organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe do que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais

> tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

Sendo assim, a rotina na Educação Infantil pode facilitar ou cercear os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, para garantir a segurança e o bem-estar da criança, é fundamental preparar cuidadosamente o ambiente, levando em consideração diversos aspectos, dentre eles, proporcionar desafios que incentivem a exploração, valorizar as produções infantis e as diversas formas de expressão, além de tornar o espaço acessível para as crianças. É importante também oferecer propostas diversificadas, incluindo momentos coletivos e individuais, eventos de interação social criativos e espaços que permitam que cada criança expresse sua individualidade.

A fim de enriquecer a experiência das crianças, é interessante disponibilizar objetos que permitam o contato com elementos de outras culturas e valores estéticos diversos, além de incentivar o convívio com a natureza e o ambiente externo.

Para mais, ao se pensar na organização da rotina, nos deparamos com outra problemática, a do *tempo*. Mas, afinal, de que tempo estamos falando? Assim como é difícil conceituar o termo *espaço,* o mesmo ocorre com o *tempo*, pois, aqui, nos interessa saber como o ele é pensado e gerido numa escola desemparedada. Nesse horizonte, partimos do pressuposto de que a criança vive o *tempo presente* como o único tempo existente, isto é, para ela somente *o agora* pode ser sentido com intensidade.

Desse modo, o *tempo* foi analisado em dois aspectos, o cronológico *Chrónos*, que acompanha os ponteiros do relógio e é instituído para organizar e marcar a rotina; e o tempo *Aión*, caracterizado pelo tempo de duração de interesse da criança, considerado nas práticas pedagógicas que são voltadas à promoção do desemparedamento da infância.

Destarte, a produção de outros significados acerca do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil, nos faz refletir, sobretudo, na constituição das rotinas escolares e qual infância almejamos por meio delas. Pois, a flexibilização do tempo e da rotina também é essencial, permitindo que as crianças se envolvam nas atividades propostas e deem significado a elas, sem a pressão de uma atenção limitada.

Cabe ressaltar que, as crianças precisam de tempo para participar dos cuidados de forma significativa, não devendo ser apressadas ou mecanizadas em suas atividades cotidianas. Essas aprendizagens devem ser estimulantes e individualizadas, despertando o interesse e a curiosidade da criança.

Diante do exposto, conjectura-se, então, pensar a rotina, isto é, o tempo, o espaço e os materiais, como componente integrante da ação pedagógica.

2.4 O brincar e a ludicidade na infância

Segundo Rocha (2000, p. 67 apud Silva 2007, p. 6),

> a teoria histórico-cultural aborda o brincar privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Ou seja, busca detectar quais elementos (e esta atividade tomada integralmente) capacitam o indivíduo cada vez mais a dominar conhecimentos, modos de ação e de relação entre sujeitos e os processos psicológicos necessários dentro de sua cultura. Trata-se da esfera de atividade do indivíduo que lhe permite, rompendo os limites do que ele já é, experimentar aquilo que pode ser, não no sentindo restritivo e direto, mas como um sujeito integrado na sua cultura.

De acordo com Friedmann (2012, p. 19), o brincar já fazia parte da vida dos seres humanos, antes mesmo das primeiras pesquisas acerca do assunto,

> desde a antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou. Mas, talvez, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir o movimento pelo seu resgate na vida das crianças e pela necessidade de demonstrar sua importância em estudos e pesquisas.

Deste modo, as crianças já nascem em uma cultura específica na qual desenvolverão habilidades pessoais e adquirirão conhecimentos do passado, advindos da história de algum grupo social. Nessas culturas e contextos, as crianças vinculam o conhecimento à existência e ressignificam o brincar. Ocorre, então, um processo de criação e recriação cultural, operado pelos atores sociais de cada momento. Nessa perspectiva, Friedmann (2012) destaca que ocorre na infância a produção de um sistema simbólico, acionado pelas crianças, para dar sentido às suas vivências.

Para Huizinga (2008, p. 5), o jogo é uma realidade natural, que retrata os elementos mais primitivos e fortemente enraizados em toda a formação humana, afinal, “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana”. Para o autor, do jogo surge a cultura, sob o aspecto do sagrado e da linguagem, mantendo-se implícito em todas as formas de expressão e disputa. Portanto,

> reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa [...] os limites da realidade física. [...] as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como, por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. (HUIZINGA, 2008, p. 6-7)

Nesse diapasão, surge o elemento lúdico que, segundo o autor, está relacionado com as manifestações culturais, numa perspectiva histórica. Contudo, tem que se considerar a existência do limite do contexto histórico que caracteriza a cultura. De acordo com Huizinga (2008), no curso da evolução da cultura, seja ela progressiva ou regressiva, a relação original definida entre jogo e o não-jogo não permanece estável. Para o autor,

> o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original. Mas [...] a qualquer momento, mesmo nas civilizações mais desenvolvidas, o "instinto" lúdico reafirme em sua plenitude, mergulhando o indivíduo e a massa na intoxicação de um jogo gigantesco. (HUIZINGA, 2008, p. 37)

Desde os primeiros aportes de Huizinga, novos olhares e concepções foram lançados acerca do jogo e da cultura lúdica. Porém, independente da época, cultura ou classe social, os jogos e o lúdico fazem parte da vida da criança, pois elas convivem com a fantasia e com o encantamento, onde o simbólico e o real se entrelaçam, pois, a brincadeira é a linguagem da criança. Destarte, os jogos integram a vida da criança e o lúdico torna-se a constituição do pensamento humano e da descoberta de transformação do mundo. Assim, considerando a importância do elemento lúdico, este não pode deixar de compor os tempos e os espaços da escola de Educação Infantil.

Assim sendo, infere-se que o brincar beneficia o desenvolvimento infantil ao inserir a criança na dimensão representativa, ou seja, o jogo simbólico, capacitando-

a para a criação de narrativas, de forma a representar o mundo. Ademais, difunde os alicerces para a compreensão de textos instrucionais e, assim, do jogo de regras, bem como afina a competência criadora, que permite recriar livremente, experiências diante da realidade.

Martins e Cruz (2014), refletem que por meio do brincar a criança se relaciona com o outro e com a linguagem, desta maneira, vai sendo inserida no mundo da cultura, ao mesmo tempo em que se forma enquanto ser social e humano. Portanto, segundo as autoras,

> considerando a relevância que o brincar tem para a apropriação de nossas qualidades humanas e o potencial educativo que possui, não pode estar ausente dos espaços educacionais, em especial, da educação infantil. Assim, como professores, temos a tarefa de organizar os espaços e tempos para que a brincadeira ocorra. [...] é importante considerar que a professora é a mediadora, [...] deve estruturar a rotina educacional de modo a estabelecer tempos para o brincar, para que as crianças possam vivenciar as brincadeiras, mas, também, contar à professora o que experenciaram. Assim, em diálogo, elas têm acesso a um repertório mais amplo de brincadeiras, de recursos e possibilidades que lhe permitam a criação de novas formas de agir. (MARTINS; CRUZ, 2014, p. 21)

A perspectiva das pesquisadoras nos alerta sobre a necessidade de compreender a importância da brincadeira para a formação da identidade da criança, evitando assim, transformá-la em uma atividade apenas instrumental, ligada aos conteúdos e objetivos educacionais. Pois, embora haja uma intencionalidade ao se propor uma brincadeira, se faz necessário preservar sua dimensão lúdica e espontânea. O brincar faz parte da dimensão cotidiana, contundo ele não é trivial.

Apoiada também nas ideias de Vygotsky, Silva (2007, p. 6) afirma que

> a brincadeira surge da necessidade da criança para agir em relação não só aos objetos acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo, dos adultos: agir como um adulto; agir como vê os adultos agirem. Substituir um objeto por outro, uma situação por outra. O autor afirma ainda que o brincar constitui o que ele denomina de zona de desenvolvimento proximal na criança: ‘no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade’.

Compreende-se, portanto, que a criança ao manusear um objeto, consegue superar o plano sensorial, conduzindo sua ação para a significação, ou seja, ela recria sentidos, dando ao objeto um novo significado, superando as qualidades concretas atribuídas ao objeto real. Nessa perspectiva, a ação lúdica pode ser compreendida como o modo em que as crianças interpretam o mundo real, expressando-se por meio

dos sentidos e das diferentes linguagens. Mas, afinal, qual dimensão admite o brincar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e quais contornos ele assume?

Ao pesquisar sobre a temática do brincar, surgiram diferentes perspectivas sobre a conceituação do termo. Segundo Friedmann (2012), o brincar pode ser analisado sob diversos enfoques e, para cada um deles, há várias formas de classificá-lo. Assim, considerando a imensa amplitude da dimensão atribuída ao brincar, faz-se necessário elencar e conceituar os termos que o circundam (ver quadro 3). Para tal, buscou-se referências nos aportes de Friedmann (2012).

Quadro 3 - Conceituação dos termos acerca do brincar

BRINCAR	JOGO	BRINCADEIRA	BRINQUEDO	LUDICIDADE
Refere-se à ação lúdica, seja brincando ou jogando (de maneira livre ou dirigida), com ou sem o uso de brinquedos ou outros materiais e objetos. O brincar também é realizado, usando o corpo e as diversas linguagens.	Caracteriza tanto um comportamento quanto uma prática constituída com regras.	Em resumo, diz respeito à ação do brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma vivência não estruturada.	Designa o material com que as crianças brincam, ou seja, o objeto que dá apoio para a brincadeira.	Abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores e amplia-se para outras atividades expressivas, como música, teatro e escrita.

Fonte: Adaptado de Friedmann (2012)

Diante do exposto, para efeito desta pesquisa, foram adotadas as seguintes definições para o termo brincar e suas tipologias (quadro 4).

Quadro 4 - Conceituação adotada para esta pesquisa acerca do brincar

TERMOS	CONCEITOS ADOTADOS PARA A PESQUISA
Brincar espontâneo	Caracteriza a brincadeira que acontece de modo livre e emancipatório, dando à criança liberdade para criar suas próprias narrativas, sem a intervenção direta docente.
Brincar dirigido	Caracteriza a brincadeira que acontece de maneira direcionada, com uma finalidade específica, com a direta intervenção docente.

Fonte: Elaboração própria.

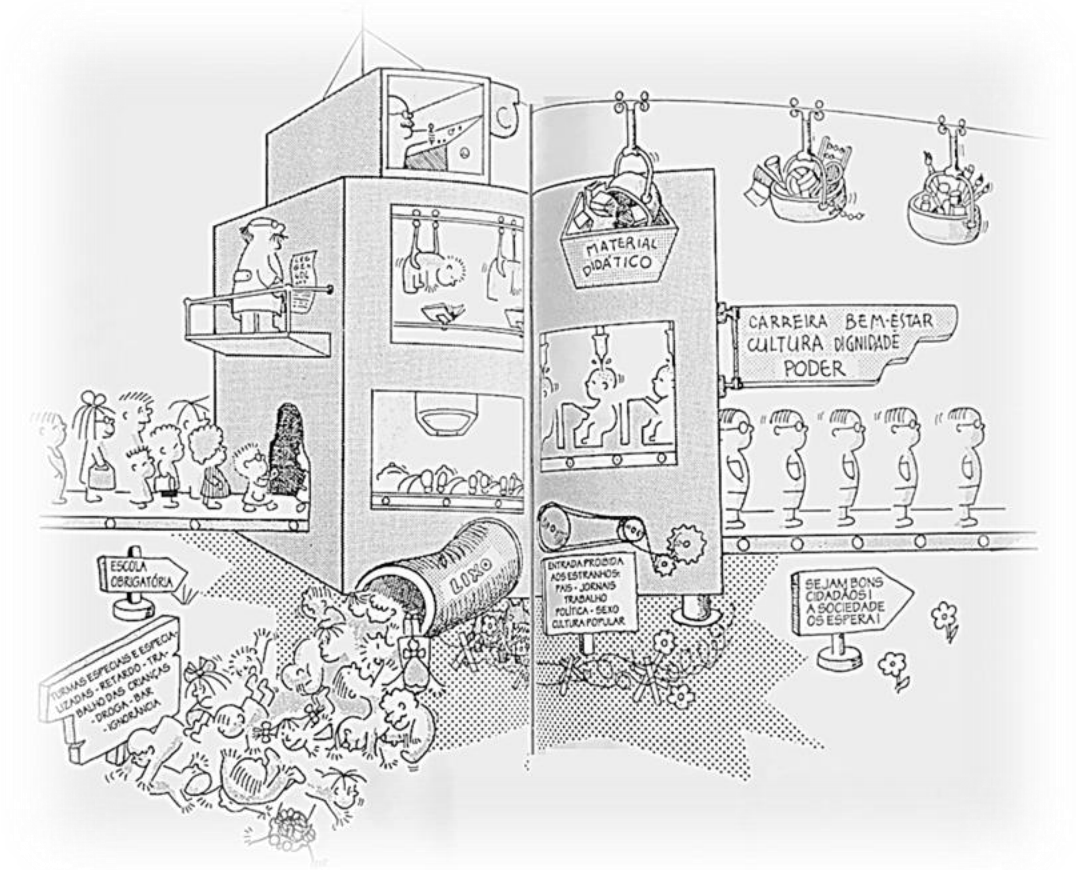
Entendo que falar do brincar já é algo comum nas pesquisas acerca do cotidiano infantil. Contudo, importa saber que o brincar é contextual e repleto de subjetividades, isto é, depende dos enfoques e entendimentos daqueles que o

procuram constituir. Assim, faz-se necessário falar dele, dada a conjuntura social que se vive e aos questionamentos e desafios que ainda se apresentam nos contextos educativos, principalmente no que tange ao desemparedamento da infância.

2.5 Desemparedamento da infância

Há tempos, Foucault (2014, p. 173) descreveu o ambiente escolar como “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”, que converte criança em aluno. Um espaço onde o corpo é aprisionado e docilizado[7].

Figura 1 - A grande máquina escolar (1970)



Fonte: TONUCCI, F. Com olhos de crianças (1997).

Em oposição à docilidade dos corpos, Tiriba (2018) defende o corpo em sua totalidade, onde a mente e a essência humana não podem ser desconsideradas do

[7] Para Foulcault (2014) um corpo dócil é aquele que pode ser útil, domado, modificado e aprimorado.

restante do corpo, isto é, um corpo potente que se movimenta, pensa, sente, produz saberes e se desenvolve nas interações com o meio, com os outros seres e consigo mesmo.

Desse modo, a fim de desencorajar vivências que sejam contrárias ao que ela defende como pedagogias ecológicas, populares e libertárias, a autora criou o termo emparedamento para definir as práticas escolares que aprisionam os corpos infantis em espaços internos e não promovem o contato com a natureza. Sendo assim, o termo desemparedamento foi empregado para definir as experiências em espaços externos, em contato com a natureza, onde o brincar acontece de modo livre e espontâneo.

Nessa mesma perspectiva de oposição à docilidade dos corpos, em prol de uma concepção pedagógica que liberta e não aprisiona, Mastrascusa e Franch (2016, p.111) também defendem “um corpo integrante da globalidade do ser humano, um corpo agindo, um corpo ator, um corpo atuante, vivo, portanto, constituído por meio das relações do sujeito com o outro”. Um corpo sujeito, um corpo livre. Uma criança livre para explorar, experimentar, descobrir e escolher tarefas que deseja realizar nos tempos e espaços pensados e preparados como facilitadores do desenvolvimento infantil. No entanto, cabe ressaltar que

> permitir que as crianças escolham seus materiais, desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa, fiquem sozinhas numa postura de privacidade, não garante por si só uma atitude emancipatória. É na relação com o professor que os processos de controle se constroem como duas dimensões de um mesmo processo. Podemos interpretar isso, à luz do que entendemos hoje como protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como ator dos seus processos sociais, não “pedindo licença” para se emancipar. (HORN, 2003, p. 29)

Assim sendo, do ponto de vista sociocultural e emancipatório, o brincar espontâneo, como vivência lúdica que permite a criança interagir livremente com outros sujeitos e com o meio para criar suas próprias narrativas, sem direcionamentos e imposições dos adultos, nada tem a ver com a indisciplina dos corpos.

Trata-se de emancipar a criança, no sentido de libertá-la, descentralizando a figura do adulto das relações e práticas pedagógicas. Contudo, isso não diminui ou supre a importância docente. Pelo contrário, torna-o um mediador dos vínculos e aprendizagens que acontecem no transcorrer do processo de ensino.

Nessa perspectiva, o termo espontâneo atrelado ao brincar pode ser compreendido como a possibilidade de a criança experimentar o mundo sem a constante intervenção do adulto. Ou seja, é o modo que a criança, como protagonista de seus processos, pode decifrar e assimilar o mundo, os elementos da cultura e as relações de afeto.

Todavia, se conjecturamos que não somente devem ser oferecidas vivências dirigidas e repetitivas, fica aqui mais uma oportunidade de reflexão: como compreendem e agem em relação ao brincar espontâneo, as docentes da escola onde a presente pesquisa se efetiva?

De acordo com Tiriba (2018, p. 88), “a presença da natureza no espaço escolar e em outros territórios educativos, aliada à liberdade para brincar, contribui com processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e a autonomia da criança”. Deste modo, fica evidente a importância de outorgar às crianças o contato com a natureza e com ela relacionar-se. Ademais, essa relação de sintonia entre crianças e natureza possibilita que elas adquiram consciência do cuidado com o meio natural, pois

> [...] a inter-relação do homem com a natureza apresenta grande importância em sua vida, trazendo-lhe inúmeros benefícios tanto emocionais quanto funcionais. Em se tratando de crianças, o contato com a vegetação tem ainda mais impacto, de modo que a interação com a natureza influencia o desenvolvimento e também auxilia no aprendizado, atuando em duas frentes. (HORN, 2014, p. 8)

Desse modo, é possível compreender a criança como um ser da natureza e, ao mesmo tempo, produtora de cultura. Assim sendo, elas são “corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie (VIGOTSKI, 1989), mas cujo desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que são parte” (TIRIBA, 2010, p. 3).

Todavia, apesar da conexão que as crianças têm com o meio natural, a autora também discorre que o direito de brincar das crianças vem perdendo espaço e sofrendo ameaças em vários aspectos. Para a autora há uma preponderância da prática de emparedamento das crianças, pois elas são contidas nos espaços internos, a maior parte do tempo, com poucas vivências ao ar livre, sendo escassas as oportunidades para brincar com água, areia ou terra. Segundo a Tiriba (2010), as vivências são decididas a partir da conveniência dos profissionais que se ocupam das

tarefas rotineiras, acompanhadas, muitas vezes, de amplos períodos de espera pelas crianças, restringindo as brincadeiras e a interação com seus pares.

Para mais, nos últimos dois anos outro fator emergiu como ameaça ao desemparedamento: a COVID-19. Devido ao contexto pandêmico, as pessoas foram obrigadas a passar um longo período em suas casas, fazendo com que o distanciamento entre os seres humanos e a natureza fosse ainda maior. Deste modo, as experiências das crianças junto à natureza e/ou seus elementos, foram reduzidas.

Portanto, conhecer a rotina escolar de uma instituição educacional que se inspira em uma abordagem alternativa e não escolarizante, supõe compreender em que medida a organização dos tempos e dos espaços, possibilitam desemparedar as salas de aulas e libertar as crianças para o brincar em conexão com a natureza.

Contudo, para isso, primeiramente temos que nos indagar: de que natureza estamos falando e qual valor estamos atribuindo a ela? Andrade (2020, p. 88), parafraseando Thoreau, diz que “a natureza é a base sobre a qual florescemos na existência: somos a Natureza”. No entanto,

> mesmo que Thoreau esteja preparado para cantar a perfeição da Natureza, algumas questões ainda permanecem sem resposta, tais como, quais aspectos da Natureza devemos seguir [...] segundo Thoreau, se queremos ser felizes e livres, somos convidados a ser selvagens [...]. Assim, parece que nosso melhor curso de ação é tentar descobrir "o que é selvagem" - e isso, como logo descobriremos, é sinônimo de bom. [...] o problema, portanto, parece ser o que é natural, inato em nós e o que não é, ou seja, o que é cultural, ideológico, artificial. (IDEM, 2020, p. 89)

Nessa perspectiva, infere-se que nossa constituição biológica, nossa essência, está intrinsicamente ligada ao natural, e que toda a história humana corresponde a forma como os seres humanos cultivam uma relação entre si e com o meio ambiente. Ora, se equívocos nos levam a viver desconectados de nossas fontes mais íntimas de naturalidade, parece lógico que se pudéssemos corrigir isso de alguma forma, seria nos reconectando com a natureza.

Segundo Tiriba (2018), a natureza não pode ser vista somente como um manancial de recursos, ela deve ser compreendida

> [...] como ontologicamente prioritária para a existência humana, aquilo que antecede e que de nós independe, cuja dinâmica ecológica, mesmo que por nós mediada e transformada, precisa ser conhecida e respeitada a fim de que o modo de produção seja compatível com sua capacidade de suporte e regeneração (LOUREIRO, 2012, p. 29 apud TIRIBA, 2018, p. 19)

Posto isto, o desafio está em (re)conectar-se com o natural para “[...] desfazer o colapso provocado pelo desenlace forçado [...] e redesenhar os caminhos de conhecer; dizer sim as vontades do corpo e [...] aprender ensinar a democracia” (TIRIBA, 2018, p.41). Afinal, “o que estamos ajudando a crianças a olhar? Para a natureza, nosso lugar de origem? Ou para as invenções humanas? Onde colocamos nosso olhar para direcionar os das crianças?” (BARBIERI, 2012, p. 115).

Nessa mesma perspectiva Krenak (2019, p. 33) ressalta:

> deveríamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo [...] pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela.

Para Krenak (2019, p. 16), “o cosmo é natureza”. Segundo o autor, a cosmovisão enfatiza que todas as formas de vida são igualmente significativas e que a biodiversidade é a essência do mundo. A existência é considerada como biocêntrica, ou seja, uma coexistência que abrange um universo onde tudo é vivo e sagrado.

Portanto, a perspectiva biocêntrica reconhece que todas as formas de vida são interdependentes e que as ações humanas podem ter consequências significativas para o meio ambiente e para outras espécies. Isso exige que consideremos os impactos de nossas escolhas e comportamentos em relação aos seres vivos com os quais compartilhamos o planeta.

Assim sendo, a infância é mais do que necessária para reverter esse quadro, pois, as crianças preservam sua conexão com o natural por meio do brincar com e na natureza e é por esse motivo que elas “subvertem as regras que as impedem de afundar os pés e as mãos no barro, adentrar as poças de água, molhar o corpo na chuva... Essas são atividades que as alegram, potencializam”. (TIRIBA, 2018, p. 4).

Para Tiriba e Profice (2014, p. 176),

> a Natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagiram e brincaram. Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedar. Se as crianças são seres biofílicos, modos de expressão da Natureza, esse convívio não pode ser uma opção de cada professor ou professora, mas um direito de todos, adultos e crianças.

Diante do exposto, o desemparedamento da infância desponta como uma das soluções possíveis para a construção de uma nova relação entre o ser humano, o brincar e a natureza.

2.5.1 O brincar espontâneo em conexão com a natureza na perspectiva do desemparedamento

Ao caracterizar o brincar, Kishimoto (2010, p. 1) o conglomera em todas as atividades do cotidiano infantil e afirma que

> o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Neste mesmo viés da imaginação, Profice (2016, p. 52) defende que a Educação infantil deve possibilitar brincadeiras que estejam voltadas “para a conexão das crianças com seus corpos em ambientes vivos, plenos de seres que convocam para a interação e atiçam a curiosidade e o pensamento”. Para a autora, a natureza constitui-se como um cenário propício para a mobilização de significados, pois

> as crianças se reúnem em grupos para explorar coletivamente os ambientes naturais e ao ar livre, descobrir seus abrigos, esconderijos, escorregadores, partes duras e macias, fontes de água, partes escaláveis. Ou seja, os ambientes naturais fornecem para as crianças oportunidades insubstituíveis de exploração, experiência e manipulação de lugares, elementos e seres vivos. A natureza convida as crianças à exploração, solicita diretamente de seus corpos o movimento e o agenciamento com demais corpos ou processos vivos complexos, como as árvores, os bichos, os regatos, as cavernas e colinas (PROFICE, 2016, p. 156-157).

Deste modo, entendo que o brincar espontâneo com e na natureza, oportuniza condições para o processo autoeducativo da criança, ao conferir a ela

> [...] o poder de decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao

> brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

As citações acima nos fazem refletir sobre a importância do ambiente natural para as crianças. Então, como articular os processos autoeducativos de cada uma delas com as demandas da instituição, dos pais ou do currículo? Como trabalhar com a multiplicidade de crianças? Quais são as oportunidades das crianças de brincar ao ar livre? Como as professoras decidem, nas suas práticas cotidianas, os momentos nos quais isto será realizado? Quais as suas perspectivas sobre o brincar ao ar livre? E as crianças, o que elas opinam de brincar ao ar livre? Quais são as dificuldades de brincar na natureza? Quais dificuldades vivenciam as professoras? E os alunos?

2.6 Desafios para o desemparedamento da infância

Ao buscar material sobre os desafios do desemparedamento da infância, percebi que não existem muitas contribuições acerca da temática, com o foco na escola. Muitos autores abordam as potencialidades e os benefícios do ato de desemparedar, ou seja, de usufruir dos espaços externos. No entanto, os desafios eminentes ao desemparedamento das salas de aulas das escolas de Educação Infantil, ficam em segundo plano ou nas entrelinhas.

Assim sendo, utilizo dos meus vinte e dois anos de experiência, atuando em diferentes cargos da educação, para inferir que existem certos desafios que dificultam o desemparedamento da infância nas instituições escolares, dentre eles: a falta de espaço propício para que haja a associação entre homem e natureza, corpo e mente, e razão e emoção que promovam a compreensão de natureza e do senso de pertencimento, pois o ser humano raramente se percebe como parte integrante dela; a intenção de proteger a integridade física das crianças; a ideia de indisciplina atrelada a libertação dos corpos e de seus movimentos e as demandas operacionais e organizativas da instituição.

Acerca da segurança, diálogo com Tonucci (2005). Segundo o autor,

> o risco é um elemento fundamental do crescimento, do desenvolvimento. O desenvolvimento legítimo, que nos torna adultos, não é propiciado pelos ensinamentos dos adultos, por suas prescrições e conselhos em relações aos quais a criança precisa assumir uma atitude de aceitação e de obediência. [...] O verdadeiro desenvolvimento é promovido pelo encontro pessoal com as coisas novas, que não se compreendem, não se conhecem ou não se

> sabem fazer, e pela vontade de dominá-las; pelo encontro com um obstáculo novo e pela satisfação de superá-lo. [...] a criança não é um aspirante a suicida, como parecem acreditar os adultos, mas ela é capaz de enfrentar aquele perigo e o faz com grande sentido de responsabilidade e prudência, adotando comportamentos adequados para enfrentar com sucesso a dificuldade. (TONUCCI, 2005, p. 71-72)

A contribuição supracitada apresenta uma realidade diferente do que muitas vezes é visto nas instituições escolares. Em minhas experiências, observei, repetidas vezes, em diferentes escolas, o ajustamento dos corpos, a fim de evitar os riscos e resguardar a integridade das crianças.

Ademais, percebi que são recorrentes as orientações acerca dos perigos existentes. Afinal, são infindáveis os perigos, em se tratando de crianças pequenas. Porém, existe diferença entre orientar e proibir. Em outros termos, a orientação serve para alertar, ao mesmo tempo em que dialoga, dá autonomia, permite e estimula a potência infantil. Pelo contrário, a proibição não permite o acesso da criança. Proibir consiste em desabonar e limitar o desenvolvimento das potencialidades. Afinal, é mais fácil negar a ação e o movimento, do que emancipar a criança e dividir com ela a responsabilidade acerca de sua corporeidade e integridade física.

Contudo, a postura docente é compreensível, pois é grande a cobrança dos responsáveis para que seus filhos não se machuquem e não se sujem. Deste modo, emancipar as crianças faz com que elas estejam mais suscetíveis para que isso aconteça, justificando-se, assim, o porquê de os educadores terem receio em libertar as crianças para subir, escalar e brincar com gravetos, pedras e lama. Então, fica a pergunta: como proceder diante dessa situação, a fim de não deixar de oportunizar vivências significativas para as crianças? A escola onde a pesquisa se estabelece também encontra essas dificuldades? Se sim, como as docentes lidam com isso?

Outro desafio que emerge no cotidiano das instituições diz respeito às demandas operacionais e organizativas. Uma delas está relacionada com a sujeira, pois, muitas vezes causa a insatisfação dos funcionários devido ao aumento da demanda de trabalho. Afinal, a limpeza dos espaços e a higiene das crianças requerem mais tempo, atenção e dedicação. Diante do exposto, e da realidade de cada instituição educacional, quais alternativas são possíveis para que as vivências corporais das crianças não sejam reduzidas e a elas não sejam negadas as inúmeras possibilidades de exploração, experimentação, investigação e conhecimento?

Segundo Piorsky (2016, p.118),

> um chão criativo sem monotonias e esterilidades, ao contrário, provocador, é desafiador e brincalhão. Chão fértil para o menino que planta ali sua necessidade de crescer forte de si mesmo. Inclusive, todo chão vivo cria um brincar de paisagens solenes, ornamenta e dá rumo às imprevisões típicas das brincadeiras. Amplia, ao mesmo tempo que dá margem, às ousadias necessárias desse ser criança. Aliás, criança é grande sabedora de chão, não perde a chance de encontrar as coisas sem importância e de apalpar as intimidades da terra. Faz do chão seu espaço de alargamento. Chão adulterado (ou será "adultizado") demais cria encolhimentos e pouco horizonte na criança.

Assim sendo, utilizando da minha perspectiva de professora e pesquisadora, julgo ser necessário refletir acerca da realidade que se estabelece nas escolas, para pensar ações que possibilitem promover o desenvolvimento da criança em sua totalidade, associando os conhecimentos cognitivos, motores e afetivos, ou seja, acolhendo a criança em sua inteireza, conectando o sentir, o pensar e o agir.

Para tanto, indago: como a escola pode favorecer crianças cujos conhecimentos corporais conglomeram uma atitude curiosa, investigativa, criativa e criadora, a fim de romper com atividades que mantenham as crianças emparedadas e que, por vezes, acabam por escolarizar precocemente a infância?

Desta maneira, para mim, torna-se urgente reconhecer que o corpo é um conjunto, uma totalidade, e que o brincar é uma expressão do movimento, do conhecimento, dos desejos e emoções e, também, da potência que se manifesta na criança desde pequena. Deste modo,

> os docentes e gestores devem considerar como o tempo e o espaço deve ser constituído para acolher as experiências das crianças, que não são apenas motoras, mas também afetivas, relacionais e cognitivas. O ambiente externo deve ser acolhedor, seguro, acessível às crianças com locomoção dificultada, estimulante e asseado, colaborando para o alcance das metas educacionais propostas. (HORN, 2014, p. 13)

Por fim, outro desafio que se apresenta ao desemparedamento da infância diz respeito ao espaço escolar, pois muitas instituições escolares não possuem um espaço externo, arborizado que promova o contato com a natureza para que, frequentemente, as vivências corporais sejam possibilitadas.

Todavia, nem todas as escolas possuem espaços propícios para o contato com a natureza. Ademais, conquistar os espaços para além dos muros escolares torna-se também, um desafio, pois, a segurança é uma barreira real para vivências, explorações, descobertas e brincadeiras em ambientes públicos ao ar livre. Assim

sendo, como as instituições escolares podem tomar a inciativa de desemparedar as salas de aulas e possibilitar vivências potentes de encontro com o natural?

Neste capítulo, busquei contextualizar e apresentar a relevância acerca do desemparedamento no contexto da Educação Infantil. Ao longo do texto, foram levantados múltiplos interrogantes que emergiram ao fazer a leitura da bibliografia sobre o tema, tendo em consideração o caso estudado nesta pesquisa. No capítulo seguinte, apresentarei a perspectiva metodológica da pesquisa mobilizada para responder a esses interrogantes.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

O percurso reflexivo que se iniciou com a constituição do objeto desta pesquisa e continuou com a problematização do assunto principal deste trabalho, direcionou a escolha da abordagem qualitativa.

De acordo com Gatti e André (2010), a fim de redarguir ao desafio da concepção acerca dos conceitos de formação do humano, de suas analogias e constituições culturais, além de suas dimensões individuais, de grupos e de comunidades, as pesquisas apontadas como qualitativas se fundaram como categoria solidificada de investigação. Segundo apontam as autoras,

> [...] essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de "cientista", daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (GATTI; ANDRÉ, 2010, págs. 30 e31)

Dado que a pesquisa qualitativa está mais interessada em abranger e interpretar o conhecimento a respeito dos fenômenos sociais humanos do que meramente descrevê-los, todos os sujeitos participantes, seja pesquisador ou pesquisado, inspiram e contribuem para a construção do conhecimento.

Para Minayo (2001), aprofundar-se em um ambiente pesquisado significa penetrar no mundo das significações, das ações e relações humanas. De acordo com a autora,

> a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21 e 22)

Assim sendo, a fim de desenvolver este trabalho na perspectiva dos sujeitos e do contexto específico, ao qual estão inseridos, dentre as várias configurações que pode assumir uma pesquisa qualitativa e diante das características do estudo proposto, a estratégia metodológica de pesquisa escolhida foi o estudo de caso.

Conforme Yin (2001) o estudo de caso, nomeado por ele como *estratégia de pesquisa*, pode ser compreendido como um método que envolve o todo, em uma investigação em que fenômeno e contexto quase se confundem. Para mais, o autor sugere a aplicabilidade do estudo de caso a “fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo” (Yin, 2001, p. 20). Ademais, o autor destaca o fato de o caso estudado ter uma particularidade a ser investigada.

Diante do exposto, a pesquisa atendeu a multiplicidade de aspectos que caracterizam o estudo de caso, o que demandou o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver o estudo em profundidade. Destarte, a escolha pelo estudo de caso se fundamentou, principalmente, nos aportes de Yin (2001).

3.1 O estudo de caso como estratégia metodológica

Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma importante estratégia metodológica para a pesquisa, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, favorecendo uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos. Ademais, segundo o autor, o estudo de caso é uma importante estratégia para quando se quer responder perguntas do tipo “como” e “por que”.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 17),

> o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidente certas semelhanças com outros casos ou situações. [...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Nesse horizonte, o estudo de caso tem como foco uma situação específica, um fenômeno particular, sendo justamente esse caráter particular do caso que o torna apropriado para esta investigação, que pretende estudar *como* e *por que* as práticas educativas no cotidiano escolar da “Escola Passaredo” contribuem para o desemparedamento da infância e para o processo de tornar-se humano das crianças.

Para Yin (2001), é importante decidir se será utilizado um estudo de caso único ou de casos múltiplos. De acordo com o autor,

> o projeto de caso único é eminentemente justificável sob certas condições - nas quais o caso representa um teste crucial da teoria existente, nas quais o caso é um evento raro ou exclusivo ou nas quais o caso serve a um propósito revelador. Uma etapa fundamental ao projetar e conduzir um caso único é definir a unidade de análise (ou o próprio caso). (YIN, 2001, p. 67)

Posto isto, nesta pesquisa, optei pela realização do estudo de caso único, pois, se trata de um único contexto de estudo, a “Escola Passaredo”. Ou seja, o caso se delimitou a uma unidade de ensino específica e as práticas pedagógicas que nela são desenvolvidas, foram definidas como unidades de análise, com caráter de profundidade e detalhamento. Ademais, por meio de um estudo intenso e imersivo, busquei compreender o caso em sua totalidade, a fim de descrevê-lo e interpretá-lo em sua complexidade.

É importante destacar que, seguindo as indicações do autor, a “Escola Passaredo” pode ser considerada um caso raro – no sentido de ser diferente das escolas de Educação Infantil – e revelador – visando desvendar como se desenvolvem, nessa instituição, as práticas que promovem o desemparedamento. Desse modo, a escolha do caso teve a ver com o fato da escola ser um terreno raro e favorável, onde estão dadas todas as condições de recursos materiais, físicos e humanos para promover o desemparedamento da infância.

Nesse horizonte, a fim de compreender a rotina, os tempos e espaços da referida instituição e observar se as especificidades e peculiaridades da infância são reconhecidas e consideradas nas práticas educativas presentes no cotidiano escolar, bem como revelar os desafios e possibilidades que se apresentam para a prática do desemparedamento da infância, participaram da pesquisa como sujeitos, três professoras que lecionam para a primeira infância, com a faixa etária dos quatro e cinco anos e a coordenadora pedagógica da Educação Infantil. De acordo com Yin (2001), os sujeitos podem relatar como se organiza a instituição e o porquê dela funcionar de determinada maneira.

Assim, por meio da referida estratégia de pesquisa, pretendi analisar como as docentes e a coordenadora pedagógica da instituição “Escola Passaredo” compreendem o desemparedar da infância no processo de tornar-se humano das crianças e quais são as características que possibilitam a prática do desemparedamento que liberta as crianças para o brincar espontâneo com e na natureza.

Por fim, após discorrer sobre o porquê desta pesquisa se configurar um estudo de caso, ressalto que o significado de certas conclusões ou descobertas não depende de sua generalização para uma série de situações. Desse modo, espero contribuir na produção de conhecimento sobre a infância. Assim, esta pesquisa deve ser considerada como um trilhar de caminhos fecundos, capaz de oferecer dados para reflexão e intervenção na realidade.

Nesse sentido, acredito que o fenômeno particular abordado neste estudo de caso, faça parte de um todo maior que o determina e que é, até certo ponto, também por ele determinado. Afinal, o estudo aprofundado de um fenômeno, neste caso, a "Escola Passaredo" com suas práticas pedagógicas, pode ser elucidativo para outras escolas implementarem a proposta do desemparedamento da infância.

Para isso, foi elaborado um conjunto de orientações direcionadas ao processo de desemparedamento nas escolas. O princípio é de que os resultados obtidos com este caso, forneçam subsídios para outras instituições de ensino. As orientações poderão ser ajustadas às diferentes realidades e contextos educacionais e utilizadas por outros profissionais da educação.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

Yin (2001) destaca que a junção de diversas técnicas de coleta de dados pode favorecer a compreensão do fenômeno estudado. Segundo o autor, as evidências para o estudo de caso podem vir de seis fontes diferentes: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observações participativas e artefatos físicos.

Segundo Yin (2001, p. 54), "a utilização de várias fontes de evidências, de tal forma que incentive linhas convergentes de investigação", é uma das táticas para aumentar a validade do constructo. e a *confiabilidade* para avaliar a qualidade do estudo. Assim, no caso específico deste estudo de caso único, para descrever em profundidade a cultura presente no cotidiano escolar da "Escola Passaredo", foram mobilizadas diversas técnicas de coleta de dados que se descrevem a seguir.

A primeira delas, foi a coleta documental que teve como finalidade conhecer os documentos que fundamentam as práticas docentes orientadas a promover o desemparedamento da infância na instituição. Conforme Lüdke e André (1986, p. 38),

> a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações.

Nessa direção, foram consultados o regimento escolar, o plano anual de ensino, planejamentos das docentes e projetos pedagógicos. Na perspectiva apresentada por Lüdke e André (1986, p. 39), “os documentos se constituem em uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Desse modo, tornam-se uma fonte de informação contextualizada, pois nascem num contexto específico e fornecem informações acerca desse mesmo contexto.

Outra técnica de coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas, realizadas com a coordenadora pedagógica e com três docentes. Este tipo de entrevista foi escolhido pois permite respostas relativamente livres, podendo o pesquisador acrescentar uma pergunta imprevista com base na resposta do entrevistado.

De acordo com Lüdke e André (1986), essa técnica de entrevista é o método mais adequado para pesquisa em ambientes educacionais, pois proporciona uma abordagem mais liberal com maior flexibilidade. Por meio desse tipo de entrevista, além de se obter diferentes perspectivas sobre os sujeitos da pesquisa, pode-se obter dados para comparar evidências colhidas em outras fontes.

Ao todo, foram realizadas quatro entrevistas, sendo que cada uma teve uma duração de 45 minutos aproximadamente, resultando em três horas de gravação. Elas ocorreram de forma on-line, agendadas de acordo com a disponibilidade das entrevistadas e foram embasadas em questões específicas para cada categoria de sujeitos.

Na ocasião, foram efetivadas perguntas relativas as visões das educadoras sobre a rotina escolar, os tempos e espaços empregados cotidianamente, as oportunidades para brincar oferecidas e o desemparedamento da infância. No roteiro da entrevista houve, também, questões inerentes a formação das profissionais. É possível consultar roteiro da entrevista com a coordenadora pedagógica no apêndice A e a entrevista com as docentes no apêndice B.

Nesta dissertação, os nomes das participantes da pesquisa foram alterados para garantir o anonimato das depoentes (ver quadro 5). Os nomes fictícios foram

escolhidos pelas próprias participantes, com base na temática da pesquisa e no nome da escola, que também foi alterado. O TCLE e a autorização de uso de imagem e voz, podem ser consultados nos apêndices C e D, respectivamente.

Quadro 5 - Participantes da pesquisa

NOME	FORMAÇÃO	CARGO NA ESCOLA	MODALIDADE/TURMA
MARITACA	Educação Física Pedagogia	Coordenadora pedagógica	Educação Infantil
BEM-TE-VI	Pedagogia	Professora	Infantil I – Manhã
CANÁRIO	Pedagogia Psicopedagogia	Professora	Infantil II – Manhã Infantil I – Tarde
ANDORINHA	Letras Pedagogia Arteterapia	Professora	Infantil II – Tarde

Fonte: Elaboração própria.

Foi realizada uma segunda entrevista com uma das docentes, desta vez, como um momento de conversa, a fim de compreender como a equipe escolar enfrentou um determinado desafio que foi observado durante uma das visitas em campo. O levantamento de percepções acerca da constituição do sujeito e do brincar espontâneo em conexão com a natureza, que foram coletadas através das entrevistas realizadas, favoreceu a compreensão sobre as bases teóricas nas quais estão fundamentadas suas práticas. Tanto os documentos quanto as entrevistas semiestruturadas, serviram de apoio para as observações em campo, confirmando ou não os primeiros indícios coletados.

Uma terceira técnica de coleta de dados foi a observação em campo. Concretamente, a observação das práticas educativas proporcionou uma imersão profunda nas singularidades da abordagem utilizada pela instituição. Assim, puderam ser coletadas informações mais detalhadas, admitindo maior proximidade com os eventos ocorridos no ambiente e aprofundamento sobre o objeto pesquisado.

Foram efetivadas quatro observações de quatro horas, sendo uma observação por turma nas quais atuam as docentes participantes da pesquisa, resultando em dezesseis horas de observação. As observações ocorreram no período de 11/04/2022 a 26/04/2022 em dias e momentos alternados, para que fosse possível observar diferentes momentos da rotina.

Os episódios observados foram registrados no diário de bordo da pesquisadora. Ao término de cada observação em campo, a pesquisadora gravava um áudio detalhado relatando os acontecimentos observados. Por sua vez, os principais aspectos das práticas docentes educativas foram fotografados. Conforme Yin (2016, p. 243),

> as fotografias podem ser dos participantes ou dos lugares de um estudo ou de outros artefatos e características do ambiente relevantes. [...] devem, evidentemente, ser bem escolhidas para refletir uma faceta central de um estudo e seu contexto.

Desse modo, por meio das visitas em campo e dos dados coletados, foi possível apreender os aspectos organizacionais da escola, que estão relacionados às práticas de desemparedamento e aos desafios que os sujeitos enfrentam no cotidiano escolar, e que não podem ser aprendidas tão somente em uma análise documental, pois a realidade enfrentada pelos agentes do processo educativo é conhecimento tácito e não explícito.

Portanto, as conclusões não foram baseadas somente nas entrevistas, ou nos documentos ou, ainda, nas observações, mas, sim, no uso do cruzamento de evidências entre todas as técnicas de coleta de dados.

3.3 Procedimentos analíticos

Antes da coleta de dados, foi realizada uma revisão de literatura (apresentada na seção 1.1 que deu origem aos eixos analíticos. Com base nessa revisão, foi elaborada uma lista inicial de aspectos a serem investigados. A lista contribuiu para a criação de categorias de aspectos organizacionais da rotina escolar, de percepções acerca do brincar espontâneo em conexão com a natureza e dos desafios para a prática do desemparedamento.

Os eixos e as categorias foram a base para a coleta documental e a preparação do questionário para as entrevistas semiestruturadas. Já os dados das observações em campo, foram coletados mediante informações obtidas por meio das entrevistas com os sujeitos e da investigação documental.

A análise dos dados seguiu várias etapas. Inicialmente, realizei a leitura dos documentos reguladores da instituição educacional e selecionei as informações pertinentes para construir a caracterização do caso. Essa caraterização aprofundada

do contexto institucional onde se desenvolveu a pesquisa se apresenta na seção 4.1 do próximo capítulo.

Posteriormente, fiz a transcrição das partes das entrevistas correspondentes às perguntas vinculadas ao brincar espontâneo em conexão com a natureza. Este procedimento de transcrição foi delongado, pois foi preciso transformar o conteúdo das entrevistas em textos, e apreender o sentido das falas.

Em conseguinte, realizei múltiplas leituras da transcrição, buscando identificar fatos que estivessem vinculados com meus objetivos de pesquisa. Deste modo, identifiquei episódios relevantes relacionados à organização das rotinas, no que tange aos tempos, aos espaços e oferta de materiais; a concepção das entrevistadas acerca do brincar espontâneo e quando ele se efetiva nas práticas educativas; e os desafios relatados para a promoção do desemparedamento.

Analisei como as participantes posicionavam suas falas, articulando os fatos, as ideias, os cenários, os deslocamentos de tempos e os exemplos citados, a fim de revelar os sentidos produzidos em cada fala. Para mais, este exercício analítico possibilitou revelar aquilo que as participantes deixavam oculto ou implícito em suas falas. A seguir, procurei identificar as semelhanças e os contrastes nas falas das diferentes participantes.

Por fim, procurei no diário de bordo e nos áudios gravados, após as observações em campo, episódios que elencassem como essas falas eram efetivamente colocadas em prática, ressaltando coerências e possíveis incoerências.

A seleção das unidades de análise foi feita por tipicidade, utilizando o material coletado para responder aos objetivos da pesquisa. Feito isso, os dados foram divididos em três categorias para que pudessem ser analisados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo analiso os dados coletados no desenvolvimento desta pesquisa. A análise dos dados apoiou-se na visão das docentes e da coordenadora pedagógica em três aspectos: 1) organização da rotina da instituição, no que diz respeito ao tempo e espaço; 2) o brincar espontâneo em conexão com a natureza e sua efetivação nas práticas educativas cotidianas; 3) e identificar os desafios que se apresentam nas práticas das participantes da pesquisa para promover o desemparedamento e as estratégias utilizadas para o seu enfrentamento. Nada obstante, primeiramente, apresento as características do local onde a pesquisa se desenvolveu.

4.1 Caracterização da unidade escolar

A instituição particular de ensino “Escola Passaredo” está localizada no município de Sorocaba, interior de São Paulo. Foi fundada no ano de 1999 e está autorizada a funcionar, em portaria dirigente regional de ensino de Sorocaba, como escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

De acordo com os dados extraídos do regimento escolar da escola (2022), a unidade de ensino conta com 21 turmas e aproximadamente 215 alunos, distribuídos nas duas modalidades de ensino ofertadas pela escola. Fazem parte de seu quadro oitenta funcionários, divididos em diferentes setores.

O bairro onde a escola está situada, localiza-se na região sul, a aproximadamente cinco quilômetros do centro da cidade, e possui toda a infraestrutura como: asfalto, rede de água e esgoto e energia elétrica. A clientela da instituição constitui-se de famílias com alto poder aquisitivo, cujos pais aspiram para seus filhos “uma educação que seja construtiva de identidade, onde se desenvolva um trabalho educativo através de um ambiente de liberdade, respeito, diálogo e coerência” (PLANO ANUAL DE ENSINO, 2022).

A escola tem por finalidade oferecer serviços educacionais para crianças de quatro meses até dez anos de idade. “Esta escola tem um padrão pedagógico, mas se a gente olhar com um olhar comercial, ela é um produto. Cada escola tem o seu produto, apesar da BNCC que é a base, cada uma tem uma linha pedagógica” (ENTREVISTA I, BEM-TE-VI, 2022).

De acordo com o plano anual de ensino (2022), a instituição “Escola Passaredo”, elegeu como principal método para atingir o seu objetivo educacional, a teoria construtivista – concebida sobretudo, por Jean Piaget[8]. Nas descrições das docentes, esta perspectiva teórica aparece articulada com outras, também de inspiração progressista, isto é, em pedagogias alternativas que contrapõem o modelo tradicional, visto como um modelo conteudista, de centralização na figura docente e de pouca autonomia para as crianças.

> Aqui, a nossa escola, ela tem uma inspiração construtivista, né!? Então, temos um intenso trabalho na questão dos valores. Então, isso é algo que dentro da nossa prática, da nossa vivência em sala de aula ou fora dela, com as nossas crianças, nos espaços que elas circulam na escola, isso é algo que é muito valorizado [o trabalho com valores], isso vem dentro dos nossos projetos e do nosso currículo também. Com base nessa abordagem [construtivista], nós temos [como referência] Piaget. Vygotsky também é um estudioso que a gente tem falado bastante e Guy Brousseau, principalmente quando estamos falando da Matemática, é um outro estudioso. Agora, nesse momento da Educação Infantil, estamos revendo algumas questões do ambiente, daquilo que estamos oferecendo, então, nós estamos olhando bastante para as contribuições de Loris Malaguzzi. (ENTREVISTA I, MARITACA, 2022)

> Aqui é uma escola construtivista. Então, ela se encaixa no construtivismo, não tem nada de tradicional e a gente tem muitas inspirações. Nós não seguimos uma linha única pedagógica. A gente tem desde Vygotsky, que é a base, como tem muita inspiração de Reggio Emilia, tem também muita inspiração Waldorf. A gente tem aqui uma escola muito artística, então a gente tem informações constantes sobre artistas. A gente está tendo uma formação nesse momento, com uma psicomotricista. Então, a gente se inspira em muita gente, está sempre renovando. (ENTREVISTA I, BEM-TE-VI, 2022)

> A escola é construtivista. Aqui na escola [Passaredo], nós nos inspiramos em Reggio Emilia. Na Educação Infantil nós estamos tendo várias formações para ter inspiração nessa abordagem de Reggio Emilia, né!? Então, a gente tem trabalhado muito com o brincar, com os materiais e como que a criança transforma aquele material. (ENTREVISTA I, ANDORINHA, 2022)

A priori, com base nos documentos coletados e por meio das falas das entrevistas, inferimos que a escola se inspira na vertente construtivista. Contudo, apesar do alinhamento nas falas de três participantes acerca da inspiração da concepção pedagógica adotada pela instituição, a professora Canário ressaltou que a

[8] O psicólogo suíço Jean Willian Piaget (1896-1980), foi um dos responsáveis pelo conhecimento que temos sobre como as crianças pensam: a partir da observação de seus filhos e de outras crianças, ele criou uma abrangente teoria de como o desenvolvimento cognitivo promove uma capacidade crescente de adquirir e usar conhecimentos sobre o mundo. (FRIEDMANN, 2012, P. 20)

escola segue também, a linha socioconstrutivista ou sociointeracionista – como também é conhecida a abordagem – que teve como principal teórico, Lev Vygotsky[9].

> Apesar de todo mundo falar que a escola é construtivista, ela é também socioconstrutivista. Segue a linha de Piaget e Vygotsky. A escola se inspira em Reggio Emilia e na abordagem de Emmi Pikler, mas a abordagem Pikler é bem forte para as crianças menores. (ENTREVISTA I, CANÁRIO, 2022)

Desse modo, foi possível apreender que as vivências são pautadas tanto na teoria de Piaget, como na ideia defendida por Vygotsky, consideradas as similitudes que se apresentam nas duas teorias, isto é, ambos pesquisadores manifestam que a interação social, seja com o ambiente, com as pessoas ou com os objetos que as circundam, estimula e favorece o aprendizado dos sujeitos.

No entanto, com base nas observações em campo, percebi que a escola se apoia, sobretudo, na teoria de Vygotsky, pois, dentro da semelhança apresentada nas duas teorias no que tange à interação, encontrei uma divergência que foi relevante para concluir que a escola segue mais a linha socioconstrutivista, pois, Piaget pondera que as crianças podem aprender de forma autônoma, sem necessidade da interação, embora ela possa favorecê-la. Deste modo, atribui maior importância às ações individuais, abarcando as interações sociais como variáveis que influenciam no aprendizado.

Por outro prisma, Vygotsky considera que para poder aprender, as crianças necessitam da interação, outorgando assim, maior importância a ela, e o que vimos durante as observações em campo, foi a interação social se constituindo em todas as vivências, seja com o ambiente, com as pessoas ou com os objetos.

A percepção supracitada ficou evidente, principalmente, durante uma das observações em campo, quando as crianças puderam interagir com o meio, neste caso, com o biólogo e com a natureza (Imagem 1), através do diálogo e da troca de saberes, que se deu num movimento emancipatório, tal como acontece na didática da maravilha[10], que acolhe o desejo de conhecer e de experimentar das crianças e nutre

---

[9] O psicólogo bielorrusso Levy Seminovitch Vygotsky (1896-1934) contribuiu, principalmente, com a ideia de que a criança exerce um papel ativo na construção de seus conhecimentos, pois faz parte de um contexto sociocultural, e de que as interações entre crianças e adultos têm o potencial de estimular as aprendizagens das primeiras. Sugere, portanto, que o desenvolvimento de crianças de uma cultura não, necessariamente, será o mesmo em outro grupo ou sociedade. (FRIEDMANN, 2012, P. 20)

[10] Didática cuja abordagem defende que o conhecimento seja construído a partir das “curiosidades dos alunos” (NIGRIS, 2014, p. 149), admitindo às crianças que o ato educativo seja atravessado de significado, imaginação, experiência e vivências estéticas, ao contrário do que propõe a didática

seus percursos de aprendizagem (NIGRIS, 2014). Tal percepção se apoia na teoria de Vygotsky, pois, o meio social desempenhou um papel fundamental na construção do conhecimento.

> Um momento muito rico de interação e aprendizagem se deu durante o passeio pela fazenda, quando as crianças encontraram estrume de cavalo pelo caminho. O biólogo manipulou o material, dizendo que o estrume era utilizado – depois de preparado corretamente – para adubar plantações. A partir da manipulação do biólogo, algumas crianças também quiseram explorar o material. Foram levantados alguns questionamentos, dentre eles, se o estrume do cavalo tinha cheiro ruim. Prontamente, o biólogo cheirou o material e possibilitou que a criança fizesse o mesmo. Após a primeira criança cheirar, todas as outras também o fizeram. (DIÁRIO DE BORDO, 2022)

Imagem 1 - Interação com o meio: explorando estrume de cavalo

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Para mais, fica evidente também, que além da vertente pedagógica adotada pela escola, existem outras inspirações que atravessam o cotidiano da instituição,

---

tradicional, marcada pela transmissão de conteúdos de maneira mecânica e distante da realidade das crianças.

dentre elas, a Pedagogia Waldorf[11] e as abordagens de Reggio Emilia[12] e de Emmi Pikler[13], sendo que esta última, com foco maior para as crianças da primeiríssima infância. Cabe ressaltar que não foi possível observar nada a respeito da abordagem Pikler, pois a pesquisa focou na primeira infância, ou seja, na faixa etária que corresponde à pré-escola – quatro e cinco anos de idade.

Assim, as abordagens que inspiram a "Escola Passaredo" têm como ponto de intersecção a busca pelo humano, pela consciência de que o sujeito é completamente integrado com o seu meio, ou seja, com a natureza. Em termos de total amplitude, o ser humano é interligado ao cosmos. Nesse sentido, o encontro das abordagens se dá no pensar, sentir e agir como o caminho da aprendizagem.

> A criança, ao interagir com ambientes, pessoas, seres vivos e objetos, lança mão de seus atributos biológicos, psicológicos e sociais. Estas três dimensões de sua existência estão sempre presentes e são continuamente atualizadas por meio das vivências que as crianças têm em seus contextos sócio-históricos. (PROFICE, 2016, p. 16).

Ademais, mesmo com características especificas, as abordagens convergem para o protagonismo infantil e para a emancipação da criança. Assim, a figura do adulto, ou seja, do docente, assume o papel de elaborar situações desafiadoras de aprendizagem.

Posto isto, foi possível apreender que, ao se inspirar nessas abordagens, a "Escola Passaredo" busca a formação de sujeitos livres, sensíveis e criativos. Tais abordagens não privilegiam apenas o intelecto, mas almejam uma aprendizagem que

---

[11] Método desenvolvido pelo filósofo austríaco, Rudolf Steiner – um dos fundadores da Antroposofia – que acreditava na importância de combinar a razão e a espiritualidade do sujeito. A Pedagogia Waldorf parte de uma visão antropológica, que compreende o ser humano em sua totalidade, abarcando três dimensões: físico, psíquico e espiritual, ou seja, baseia as práticas educativas de forma integral, associando habilidades corporais, cognitivas e emocionais, onde os alunos têm a possibilidade de aprender através de vivências individuais ou de pares. O referido método tem também, um foco intenso nas manifestações artísticas.

[12] Trata-se de uma filosofia educacional inspirada em Loris Malaguzzi, baseada na imagem de uma criança portadora de grande potencial de desenvolvimento e sujeito de direitos, que aprende e cresce na relação com os outros e que valoriza o brincar. A confiança no potencial das crianças faz com que o educador seja um observador presente e participante. O cerne da abordagem está nas "cem linguagens" da criança.

[13] Abordagem desenvolvida por Emmi Pikler, que deixou como legado educacional uma maneira sensível e ética de cuidar de crianças – principalmente as de zero a três anos – em ambientes coletivos com foco na atenção e interação, bem como na liberação dos movimentos do bebê e orientação de sua autonomia. A abordagem Pikler tem foco no desenvolvimento neuropsicomotor da criança a partir do movimento livre e parte do ponto de vista que o cuidador deve compreender as necessidades das crianças e estabelecer vínculos com elas.

atinja o ser humano em sua inteireza, com as emoções e sensações que acompanham a experiência de aprender e dão sustentação ao que é captado intelectualmente.

De acordo com a professora Andorinha (Entrevista I, 2022), as famílias “procuram a escola pelo diferencial que ela oferta, pelo espaço que ela dispõe, por promover o contato com a natureza e pela abordagem que ela segue”.

Em campo, foi possível observar a grande influência das abordagens nas quais a escola se inspira, principalmente, a de Reggio Emilia, que se fez bastante presente nas atividades cotidianas, tais como a organização dos espaços da escola, que se assemelham a um laboratório infantil, que combinam experiências habituais de linguagens gráficas, pictóricas e de manipulação, mas, também as do corpo, ligadas ao movimento e aos sentidos, sempre objetivando que a criança aprenda com todo o corpo, de forma permanentemente integrada.

> Ao acompanhar as crianças no parque, foi possível perceber as contribuições de Loris Malaguzzi sobre o ambiente ser o terceiro educador, com potencial para promover todo tipo de aprendizado social, afetivo e cognitivo, além de agenciar relacionamentos agradáveis entre sujeitos de diferentes idades, neste caso, crianças de diferentes faixas estarias que ocupavam o espaço, juntamente com as docentes e auxiliares das turmas. A sensação de bem-estar, de pertencimento e segurança estava visível nas crianças, que circulavam e brincavam tranquilamente. (DIÁRIO DE BORDO, 2022)

Muitas aprendizagens e interações ocorrem nos chamados *cantos temáticos,* outra proposta ofertada pela escola, inspirada na abordagem de Reggio Emilia. Os cantos são organizados em diferentes espaços (Imagens 2, 3 e 4), para receber as crianças no horário da entrada e contam com atividades diversificadas, visando ampliar a vivência cultural e social da criança com o mundo em que ela está inserida. A formação desses espaços, com diferentes propostas e materiais, visa favorecer a interação e se torna um ambiente atrativo e próspero para a aprendizagem.

> A organização do espaço físico da sala de aula e dos mobiliários, mostraram a demarcação dos ambientes planejados para os cantos, que estavam povoados com objetos diversificados. Os ambientes agrupavam as crianças de acordo com os interesses manifestados por elas. Ademais, a arrumação da mobília favorecia a circulação e contribuía para a interação das crianças e para a exploração desses materiais, além de beneficiar a observação da professora em relação às interações que se estabeleciam. A postura da professora deixou evidente que os cantos não são ofertados com o intuito de manter as crianças ocupadas para que as demandas administrativas sejam realizadas, como por exemplo, aproveitar o momento para colar bilhetes na agenda. Pelo contrário, a oferta dos cantos se mostrou um momento rico de oportunidades para a observação dos interesses das crianças, de modo a

coletar pistas que sejam benéficas para práticas pedagógicas futuras. (DIÁRIO DE BORDO, Observação em campo, 2022)

Imagem 2 - Cantos temáticos: leitura

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Imagem 3 - Cantos temáticos: kits de ferramentas e caminhões

Fonte: Acervo da pesquisadora (2002).

Imagem 4 - Canto temático: bonecas

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Assim, o arranjo planejado para os cantos temáticos, pode favorecer ou dificultar a compreensão sobre o uso compartilhado do espaço, onde, em simultâneo, são possíveis escolhas particulares e coletivas, as quais seguramente beneficiarão a autonomia das crianças.

Nesse horizonte, Horn (2007, p. 84-85) reitera que

> a interação social é entendida como um ingrediente básico da construção do conhecimento. Se acreditamos em tal premissa, a consequente implicação pedagógica que emerge é a de que a forma como organizamos os espaços nas salas de aulas e demais espaços coletivos da escola possibilita ou inibe as interações sociais.

Em relação a Pedagogia Waldorf, foi possível identificar a influência antroposófica nas vivências em contato com a natureza. Ficou evidente a relação das crianças com o mundo natural, a partir de uma atitude consciente e de percepção do *eu*, enquanto um ser da natureza, que tem a necessidade de desenvolver uma relação para com o mundo em total liberdade.

Assim, de modo que possam sentir a energia que emana da natureza, conforme o relato da professora Canário, durante a visita em campo (Observação I, 12/04/22), na escola é comum que as crianças circulem descalças pelos ambientes. Para isso, fica à disposição delas e dos funcionários um armário (Imagem 5) do lado de fora da sala de aula, para que os calçados sejam guardados.

Imagem 5 - Armário para guardar os sapatos

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Considerando que as crianças brincam no chão, o combinado é que dentro da sala de aula, todos fiquem de meias ou descalços. Já nos demais espaços, fica a critério de cada um, querer ou não ficar sem o calçado (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

Ademais, essa percepção também é construída na escola por meio da meditação e do relaxamento (Imagem 6), outras duas práticas observadas em campo.

> Após retornarem do parque, as crianças foram orientadas pela professora Bem-te-vi, a encontrar uma dupla para participar do momento de relaxamento. Cada dupla escolheu o material que seria utilizado para a vivência e, por aproximadamente cinco minutos, cada criança recebeu a massagem do(a) colega. (DIÁRIO DE BORDO, 2022)

Imagem 6 - Interação com o outro: massagem e relaxamento

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

> Assim que findaram os cantos temáticos, a professora Andorinha reuniu as crianças em roda e as convidou para participar do momento de meditação. A docente recorreu a um conjunto de cartas que continham indicações do que deveria ser feito durante a meditação. Uma das cartas foi sorteada e, durante um minuto, as crianças fecharam os olhos e pensaram em algo que as deixavam felizes, conforme instruía a carta. Num segundo momento, as crianças que quiseram, puderam compartilhar sobre o que haviam pensado e como estavam se sentindo. (DIÁRIO DE BORDO, 2022)

Nessa perspectiva pedagógica, a escola tem como uma de suas propostas a valorização das interações dos sujeitos com os outros indivíduos e com meio no qual convivem, reforçando a vertente de Vygotsky. Nessa interação, o trabalho com valores se mostra necessário para a constituição dos seres humanos, conforme evidenciado pela coordenadora Maritaca.

> Temos as crianças do infantil II [cinco anos], elas estão começando a fazer um trabalho sobre preferências e chegaram na questão da alimentação, então, elas vão desenvolver um trabalho com os bebês do berçário. Elas vão até lá para conversar com os profissionais e saber como que é alimentação dessas crianças. A interação entre as crianças e com os profissionais da escola promove a troca de saberes e favorece a aprendizagem. Então, vamos fazendo essas junções de turmas de diferentes fases, faixas etárias, para que nós possamos desenvolver essas questões dos valores, de perceber também essas diferenças. De olhar para essas diferenças, porque somos também uma escola inclusiva. Então, temos crianças com diferentes situações de aspectos de características físicas, mas, também, do desenvolvimento. É algo que as crianças aqui [da escola], vivenciam diariamente e olham para essas crianças [de inclusão], entendendo que cada um tem o seu tempo, cada um tem o seu momento, cada um tem as suas particularidades, cada um tem as suas características e cada um tem suas potencialidades e está tudo bem. Então, isso também é algo que é muito valorizado aqui. (ENTREVISTA I, MARITACA, 2022)

Outra proposta recorrente da escola, que favorece a constituição dos seres humanos, diz respeito ao brincar articulado com a natureza, que será tratado especificamente na seção 4.3, dado sua importância para esta pesquisa. Por hora, trazemos as vozes de duas educadoras acerca da concepção de natureza.

> Essa questão da natureza, também é algo que nós acreditamos, que faz parte, pois estamos inseridos em um meio, em um contexto e quanto mais a gente tem um contato com a natureza, com animais e ao ar livre, a gente entende e percebe que as crianças se conectam de uma forma muito mais prazerosa, muito mais livre e espontânea, do que quando estamos numa situação totalmente fechada. Ou então, sendo direcionada pela professora. E aí se constitui o ser humano. (ENTREVISTA I, MARITACA, 2022)

> Eu acho que temos que apostar no que a gente acredita e eu acredito muito no que temos aqui, nesse contato com a natureza e o respeito por ela, pois fazemos parte desse meio. Ser professora hoje, também é um ato político e se você quer transformar o mundo, você tem que ir plantando essa sementinha nas crianças. Eu acredito muito nisso!!! Aqui é uma escola onde a gente debate muitos os valores, não valores monetários, mas valores sociais mesmo, como empatia, valorização do outro e respeito. E a natureza, ela faz parte disso, do nosso desenvolvimento. Aqui, as crianças, desde o berçário, vão ter contato com isso, né!? Sem contar em todos os aspectos biológicos, de desenvolvimento que fazem parte. Esse desenvolvimento pleno da criança. Mas, o ser humano se afastou muito dessas raízes, de natureza. Então, a escola vem trazendo isso no dia a dia para as crianças. A gente debate muito isso com eles [as crianças]. Eles têm esse espaço de fala e de cuidado. (ENTREVISTA I, BEM-TE-VI, 2022)

Nesse sentido, foi possível compreender que a instituição corrobora com a ótica de Rousseau que assegura que a educação deve procurar formar sujeitos em sua própria essência, conforme evidenciado por Gauthier e Tardif, (2014, p. 164), quando ressaltam que

> Rousseau quer transformar a sociedade que se tornou má e pervertida, por ter se afastado demais da natureza. Criar um ser humano “natural” pela educação é, nesse sentido, criar um indivíduo livre, que poderá mudar a sociedade (uma revolução social não se faz sem uma revolução educativa). [...] Rousseau afirma que a criança é um ser humano em estado de natureza, isto é, não desnaturado pela sociedade. Por isso, é preciso conhecer a natureza da criança.

Diante do exposto, foi possível abarcar que a criança representa o ser humano menos modificado pela ação socializadora da cultura. Consequentemente, ela está mais próxima da natureza do que o adulto. Assim, educar a criança segundo a sua natureza, equivale a tomar a natureza como guia no processo de ensino/aprendizagem.

Deste modo, o desemparedamento da infância adotado pela “Escola Passaredo”, torna-se um importante instrumento no processo de tornar-se humano das crianças, pois, confere a elas, “a formação do próprio ser humano, o ser natural tal como ele é na sua natureza profunda. [...] indivíduo livre e único [...] ao mesmo tempo desejo, necessidade, paixão, razão, sentidos e intelecto” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 165).

Decorre então, que ao possibilitar à criança ser ativa durante seu processo de aprendizagem e não lhe reduzir a uma atitude passiva e a um currículo prescritivo e escolarizante, a “Escola Passaredo” busca formar um ser humano livre, que experiencia sua atividade natural, ou seja, sua natureza infantil lúdica, de brincadeiras e explorações sensoriais. Para isso, a escola oferta um espaço privilegiado:

> Todos os espaços da escola se mostram potentes para as interações. Para mais, foi possível identificar que a instituição compartilha alguns parâmetros no que tange ao projeto arquitetônico regigiano, pois, nas paredes estão expostos e documentados os trabalhos artísticos feitos pelas turmas; existe o aproveitamento da luz natural para estimular a curiosidade e a criatividade das crianças; o mobiliário está disposto para dar flexibilidade aos interiores, permitindo que as crianças modifiquem o espaço conforme as vivências; tem um parque central com praça que interliga todos os ambientes da escola como: salas de aula, biblioteca, quadra, refeitório e áreas administrativas, e serve como ponto de encontro; tem paredes de vidro para que conectam os espaços internos aos jardins, parque e demais espaços externos, facilitando a incidência de luz natural e dando a sensação de comunidade. (DIÁRIO DE BORDO, 2022)

As salas de aulas possuem janelas grandes e ficam na altura dos olhos das crianças, possibilitando que elas vejam a área externa (Imagem 7). Quanto ao espaço para a execução das práticas pedagógicas e das vivências infantis em contato com a natureza, é ofertado acoplado às salas de aula, o espaço livre, aberto e arborizado que se parece com um amplo quintal (Imagem 8). Nesse espaço, há tanque de areia e casinha de bonecas.

Imagem 7 - Observando o lado de fora

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Imagem 8 - Espaço naturalizado: parque central e casinha de bonecas

Fonte: Acervo da instituição escolar (2016).

Nas dependências da escola existem outros espaços que possibilitam o brincar espontâneo com e na natureza (Imagens 9 e 10). São ao todo três parques; sendo dois deles, destinados às crianças da Educação infantil e um parque para todas as crianças, incluindo as de Ensino Fundamental I.

Imagem 9 - Parque do jabuti

Fonte: Acervo da instituição escolar (2016).

Imagem 10 - Interação com o meio: crianças alimentando o jabuti

Fonte: Acervo da professora Canário (2022).

Há também, a fazenda da escola (Imagem 11), um espaço alternativo fora do ambiente escolar para vivências com e na natureza. A “Fazenda Passaredo” é um lugar específico onde se desenvolve um trabalho que permite aos alunos contato direto com a natureza. As atividades são vivenciais, ou seja, os conteúdos são trabalhados de maneira concreta e lúdica, e as crianças podem aprender a respeito dos cuidados para a preservação do meio ambiente.

Imagem 11 - Fazenda da escola

Fonte: Acervo da instituição escolar (2016).

A cada visita (Imagens 12 e 13), um novo assunto ou animal é estudado, possibilitando contato, observação, ação e, portanto, melhor apropriação do que foi estudado. Na fazenda, as crianças trabalham nas hortas orgânica e medicinal. Todas as vivências favorecem o senso de pertencimento ao ambiente natural.

Nesse cenário, a relação do ser humano com a natureza, ou seja, das crianças com o ambiente natural, favorece retroceder ao processo de degradação do planeta, já que vivenciar a natureza potencializa o sentimento de pertencimento e sensibiliza para o gesto do cuidado.

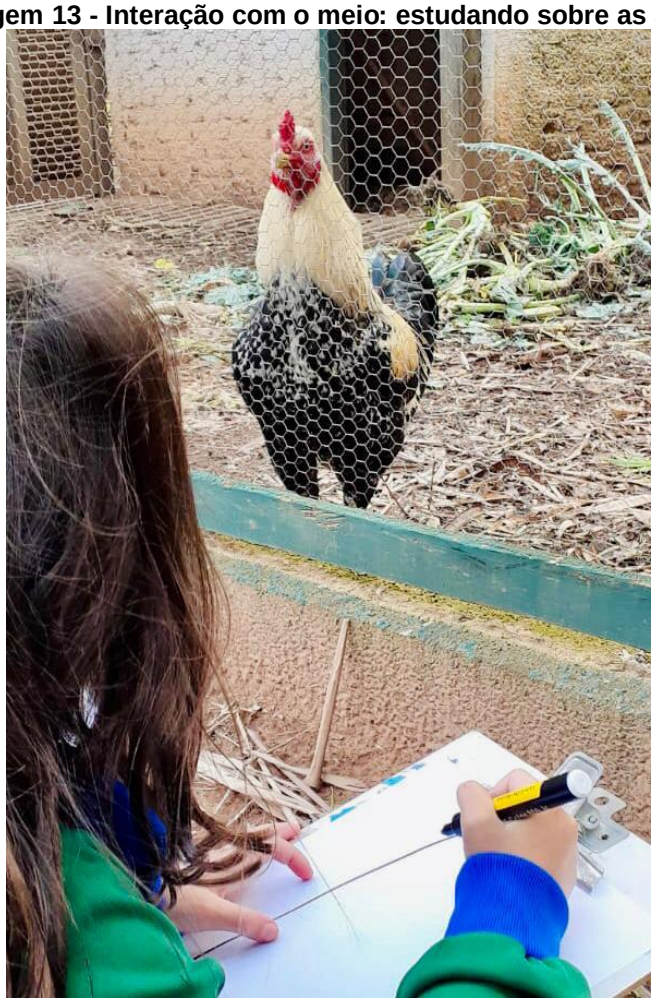
Ao promover visitas frequentes à fazenda, a escola possibilita que as crianças "se sensibilizem e brinquem com a vida, com todos os seres, pois a constituição identitária é marcada por esse estado de conexão intrínseca com o outro, com o ambiente." (TIRIBA; VOLLGER; PEREIRA, 2021, p. 110). Nessa esfera, ocorre

> o conhecimento é de corpo inteiro. A qualquer tempo, a possibilidade de circulação livre possibilita tudo conhecer a sua volta, tudo aprender. A liberdade é condição para o pleno desenvolvimento humano, é imperativo da educação nativa, fundamento da aprendizagem da autonomia, da capacidade de tomar decisões, optar por bons encontros. (TIRIBA; VOLLGER; PEREIRA, 2021, p. 111).

Imagem 12 - Interação com o meio: aula com o biólogo na fazenda da escola

Fonte: Acervo da instituição escolar (2016).

Imagem 13 - Interação com o meio: estudando sobre as aves



Fonte: Acervo da professora Canário (2022).

A escola conta também com uma quadra poliesportiva coberta (Imagem 14), uma piscina coberta e aquecida, uma sala de música, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de artes, dois salões cobertos, sendo um usado como parque em dias de chuva para a Educação Infantil e para atividades extracurriculares como: aulas de dança, aulas de circo, aulas de capoeira, dentre outras. Outros espaços como cozinha, refeitórios, secretária, almoxarifado, sala dos professores, salas dos setores administrativo e pedagógico e banheiros compõem a estrutura da escola.

Diante do exposto, fica claro que os espaços que constituem o ambiente escolar da “Escola Passaredo” não foram planejados exclusivamente com o foco estético, a fim de emoldurar a paisagem. Mas, sobretudo, os espaços foram pensados para a criança, de modo a favorecer o protagonismo infantil e a construção da autonomia.

Imagem 14 - Quadra da escola

Fonte: Acervo da instituição escolar (2016).

Percebe-se então, que os diferentes ambientes que se constituem dentro dos espaços da escola não são simplesmente físicos, eles atravessam as relações e fazem parte delas. Para mais, compreende-se que o espaço tem um importante papel para o desenvolvimento infantil, se equiparando a figura docente como mediadora do processo educativo, conforme descreve a linha Reggiana na qual a escola se inspira.

> o espaço deve ser valorizado devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizado social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 148)

Outra vertente da abordagem Malaguzziana que foi adotada pela escola, trata-se da Pedagogia da escuta, que compreende a criança como protagonista e que o papel da professora é o de promover uma interação participativa.

> Eu acredito nesse tipo de trabalho, do protagonismo das crianças. Acredito que quando a gente escuta as crianças, a gente consegue fazer um outro trabalho, um outro olhar, a partir do momento que a gente consegue ouvi-las. [...] além da de ouvirmos muito as crianças, a gente ouve muito o que as crianças nos trazem no dia a dia para poder fazer o nosso semanário, onde registramos as propostas que serão ofertadas na semana seguinte. (ENTREVISTA I, ANDORINHA, 2022)

Desse modo, o semanário – instrumento onde são registradas as vivências planejadas para a semana –, se mostra um importante aliado na flexibilização das rotinas, tal como uma bússola que indica o caminho a seguir, por meio da escuta sensível. Assim, as professoras conseguem planejar para a semana seguinte, propostas que vão de encontro com os interesses das crianças. Ademais, o instrumento de registro semanal, semanário, possibilita que as professoras recalculem as rotas quando necessário.

Assim sendo, por meio da pedagogia da escuta, as crianças da “Escola Passaredo” são encorajadas a explorar o ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens, reforçando a ideia de que a criança não é um *vir a ser*, mas que ela *já é um ser* em desenvolvimento. Nessa perspectiva, a criança é compreendida como um ser social que nasce de uma determinada forma e se transforma a partir da relação com o outro, num ambiente escolar pensado para fazer emergir todos os seus potenciais.

Portanto, a “Escola Passaredo”, concebe a aprendizagem como um processo de construção dos conhecimentos, onde sua elaboração se dá em conjunto pela criança com o adulto, por meio do diálogo com o outro, contudo, o epicentro desse processo é a própria criança. Isso significa que o fator determinante da aprendizagem não reside mais na figura docente, mas, na própria criança.

Assim, para que haja um alinhamento na concepção pedagógica adotada pela escola, ocorrem semanalmente formações com todas as docentes. Nesses encontros

estão sendo revisitados os documentos que fundamentam as práticas pedagógicas da instituição, retificando que a documentação pedagógica é

> [...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.150)

Contudo, ao tomar conhecimento dos documentos da instituição, a fim de compreender os embasamentos das práticas educativas, identifiquei uma fragilidade nos registros oficiais. Assim, foi revelado a necessidade de se estabelecer uma organização que direcione o fazer pedagógico, de modo a reconstruir a identidade da Educação Infantil da instituição, visando à unidade na concepção educativa para melhor e mais profundamente compreender a criança, pois, conforme evidenciado através das falas da coordenadora Maritaca e da professora Andorinha, os documentos são antigos e não refletem a escola atualmente.

> É como eu comentei, eu estou chegando agora, né!? Então, estou num processo de me apropriar de tudo que acontece aqui na escola e de também trazer essa reflexão, sabe!? Para o grupo de professores em relação à prática delas. Então, é isso que a gente vem organizando aqui o que venho tentando colocar como prioridade. Toda essa documentação não está finalizada. [...] O Projeto Político Pedagógico - PPP é algo que eu preciso olhar, porque cheguei tem pouco tempo e estou me apropriando ainda, mas, tem sim esse documento e entraria junto com o regimento [escolar]. O regimento é reorganizado anualmente, o PPP tem um tempo de vigência maior para reorganização. (ENTREVISTA I, MARITACA, 2022)

> Eu não tenho acesso ao projeto político pedagógico da escola. Eu não tenho experiência para poder falar sobre isso, porque é uma coisa que eu nunca, nunca vi. Nunca passou pela minha mão. É assim, tem, mas esses documentos são muito antigos. Então, a escola está revisitando todos os documentos. A ideia da escola, com a mudança da coordenação, é que a gente reorganize o que tem e crie documentos para que, caso entre uma professora nova no grupo, ela saiba qual é a linha da escola e o que é trabalhado, porque isso acabou ficando muito perdido. (ENTREVISTA I, ANDORINHA, 2022)

Ainda que não haja um conjunto de documentos que mostre a robustez e qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido na instituição, devido à documentação estar sendo revisitada, ficou evidente que a equipe escolar tem bastante clareza de suas ações

pedagógicas e que essas ações se pautam, sobretudo, na abordagem de Reggio Emilia e estão articuladas à BNCC (Imagem 15).

> Em termos pedagógicos, temos o currículo. Ele é estruturado de acordo com a base, então, nós consultamos a BNCC, pegamos ali as habilidades, os objetivos de desenvolvimento e montamos o nosso currículo baseado nisso. Quando fecha o ano, olhamos para ele [currículo] novamente, para ver o que precisa organizar. Aí a gente vem com a organização da sequência dos projetos e dos temas de cada turma. Temos alguns temas que são temas norteadores de cada grupo que nós trabalhamos no semestre, tá? E aí, nós temos todo o desenvolvimento desse tema, que é um documento que norteia o nosso trabalho. Então, como por exemplo, trabalhamos com projeto e o infantil I está trabalhando com o tema água. [...] temos, o projeto de jogos matemáticos e o projeto de figura humana. Tem também, o projeto de alfabetização das linhas de Loris Malaguzzi. Estamos estudando sobre essa questão das linhas. Estamos num processo de olhar para alguns projetos fixos que irão desde o maternal até o primeiro ano. Mas aí, a gente vai olhar um pouco para essa questão linear, entendendo qual é o caminho que a criança vai percorrer aqui com a gente. É algo que está sendo construído. (ENTREVISTA I, MARITACA, 2022)

Imagem 15 - Alfabetização das linhas: a linha como linguagem (Infantil II)

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Outra característica particular da “Escola Passaredo”, que chama a atenção, diz respeito ao material didático impresso. A escola não faz uso de apostilas e nem de livro didático na Educação Infantil. Todo o conteúdo impresso é criado pelas professoras e produzido pela instituição.

A escola trabalha com projetos (Imagens 16 e 17) e temas disparadores que direcionam as vivências e dão “abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de

percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31).

> No infantil não utilizamos apostila, as atividades são produzidas pelas professoras. Cada turma tem um tema disparador e, em cima desse tema, a gente constrói as atividades e são mais lúdicas, mas também temos registros. Então, eu estou com duas turmas, né!? No Infantil II, de manhã e no infantil I [período da tarde]. No Infantil I tem muita vivência lúdica, com o corpo. No Infantil II, além dessas vivências, tem um pouquinho mais de registro. Mas, são atividades que a gente planeja, que a gente elabora, de acordo com o grupo, em cima do tema que a gente está trabalhando, sem apostila. Agora, [primeiro semestre], o tema do Infantil I é água. E o tema do infantil II, gira em torno da identidade, dos sentidos. (ENTREVISTA I, CANÁRIO, 2022)

> A escola trabalha também com temas, então cada sala tem um tema. No caso do Infantil II o tema é identidade no primeiro semestre e aves no segundo. Então, a gente vai ouvindo as crianças, o que elas nos trazem do dia a dia, anotamos, fazemos as nossas anotações de observações e daí, na outra semana, a gente já traz mais propostas, sempre de acordo com o que a criança vai nos trazendo, durante as nossas aulas ou nas propostas que a gente traz para eles. (ENTREVISTA I, ANDORINHA, 2022)

Imagem 16 - Estudando sobre a água (Infantil I)

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Imagem 17 - Projeto identidade (Infantil II)

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Percebe-se que esse modelo de planejamento exige muita dedicação e empenho por parte das docentes, contudo elas evidenciam a liberdade em poder criar e possibilitar uma aprendizagem contextualizada, lúdica, criativa e não escolarizante.

> [...] nós não temos e não trabalhamos com nenhum material apostilado ou livro didático. Nós temos as professoras que são autoras desse material. E aí, para organizar o semanário, as professoras pegam essas situações da sequência e organizam ali [no semanário], as atividades da semana. Então, o semanário é mais para elas saberem o que elas farão naquele dia, qual é a proposta. Porque o documento que organiza, o que vem descrito tudo é a sequência didática. (ENTREVISTA I, MARITACA, 2022)

> Eu tenho sorte de trabalhar num lugar onde acredito na linha e na proposta. Onde temos liberdade para fazer e desenvolver nosso trabalho. Eu acredito nas vivências, nas experiências lúdicas e na interação social. Acredito que tudo isso contribui para o ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Temos formação e, agora, a gente está com uma assessoria com uma psicomotricista, esclarecendo bastante dúvidas e trazendo bastante ideias para brincadeiras, para a questão do corpo, fortalecendo as mãos nessas brincadeiras lúdicas. (ENTREVISTA I, BEM-TE-VI, 2022)

> Eu me identifico com essa proposta exatamente por essa liberdade, porque na outra escola que eu trabalhei, eles estavam em transição, era uma escola numa linha bem tradicional. Era tudo apostilado. [...] Eu gosto de trabalhar com a Educação Infantil, porque eu posso olhar para a criança sem ficar presa no currículo e naquela burocracia. Não que na Educação Infantil não tenha, mas você tem uma autonomia, uma liberdade para trabalhar com as crianças e no Ensino Fundamental, acaba ficando muito presa dentro de um currículo e dentro dessas burocracias de papelada, coisas que precisam ser entregues. Então, é com a Educação Infantil que me identifico, que eu gosto, porque eu tenho um carinho enorme, um prazer enorme em trabalhar com as crianças. (ENTREVISTA I, ANDORINHA, 2022)

Nesse sentido, o trabalho com projetos se fortalece no que Barbosa e Horn (2008) destacam sobre a necessidade de se organizar um currículo que seja significativo para crianças e docentes. Segundo as autoras, o conhecimento não é verdade permanente, mas algo inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa, e para ocorrer a aprendizagem, o currículo precisa ser flexível e não pode repetir continuamente os conteúdos, no mesmo ritmo e no mesmo tom, não importando quem e o que aprende. Assim,

> os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história, de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprenderam através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31)

Nessa perspectiva de trabalho com projetos (Imagens 18 e 19), foi possível apreender que a “Escola Passaredo”, apesar de estar ressignificando seus documentos oficiais e revisando seu currículo, mantém o alinhamento do discurso e de suas ações pedagógicas, valorizando as pistas que emergem do cotidiano e que possibilitam experiências contextualizadas e que façam sentido para a criança.

Imagem 18 - Projeto aves: pintura com barro (Infantil II)

Fonte: acervo da professora Canário (2022).

Imagem 19 - Confecção com massinha e elementos da natureza (Infantil II)

Fonte: Acervo da professora Canário (2022).

Assim, as docentes da “Escola Passaredo”, orientadas pela coordenadora pedagógica, têm liberdade para elaborar o material pedagógico e planejar as práticas pedagógicas, com base nos interesses das crianças, contrariando o que comumente se vê na maioria das escolas de Educação Infantil, onde os conteúdos trabalhados são fragmentados, com atividades prontas, xerocadas de livros ou retiradas da internet, ou seja, atividades descontextualizadas da realidade da criança.

> Teve um dia que as crianças chegaram e os cantos não estavam feitos [...] as crianças chegaram, pegaram as frutas [de brinquedo], colocaram na mesa e criaram uma feira e começaram a vender. Na outra semana programei uma feira com o olhar um pouquinho mais dirigido, mais didático. Fizemos uma lista das frutas que têm na feira, colocamos o preço nas frutas e conversamos se vão à feira com os pais. Daí, puxei para uma outra linha, mais direcionada. Mas, eu direcionei justamente porque eu vi que veio de uma brincadeira espontânea. Então, a observação da brincadeira livre é de suma importância para direcionar o nosso trabalho e para que a aprendizagem tenha sentido para as crianças. (ANDORINHA, ENTREVISTA I, 2022)

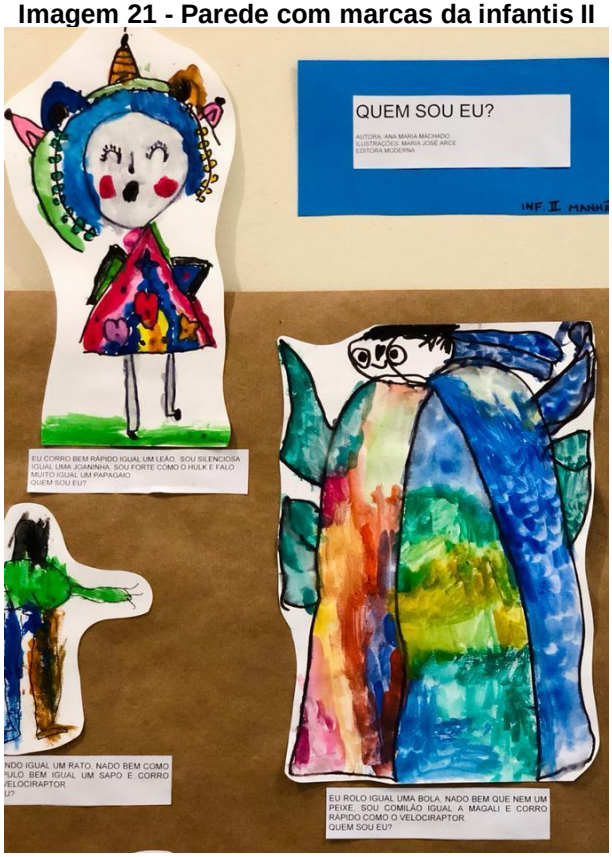
Ademais, foi possível apreender durante as observações em campo, realizadas em datas próximas à comemoração da Páscoa, que as vivências educativas da instituição pesquisada não são pautadas no calendário de festividades, isto é, nas datas comemorativas, fazendo com que, sucessivamente, no decorrer dos anos da Educação Infantil, as crianças fiquem “expostas àquilo que poderíamos chamar de indústria das festas [...] e se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 39).

Ao invés de paredes carregadas de painéis contendo decorações de coelhos e ovos de chocolate, as paredes da “Escola Passaredo” carregavam marcas das crianças, com diferentes tipos de produções (Imagens 20 e 21).

Imagem 20 - Parede com marcas infantis I

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Imagem 21 - Parede com marcas da infantis II



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Deste modo, ao adentar no cotidiano da “Escola Passaredo, me deparei com uma instituição escolar onde professoras e coordenadora pedagógica caminham na mesma direção, com um discurso bastante coerente, salvo pequenos detalhes de entendimento acerca de uma ou outra teoria, na qual estão fundamentadas suas ações. Para mais, encontramos uma escola que tem uma organização espacial especificamente orientada para vincular os alunos com experiências de aprendizagens, principalmente, vivências na e com a natureza.

E, ao mesmo tempo, temos uma escola que ainda não conseguiu transformar toda essa concepção em um documento oficial que permita reificar sua identidade, apesar de existirem documentações diárias ou semanais que registrem o que é feito, e que caminhe na mesma direção da perspectiva da escola, que tem uma proposta diferenciada.

4.2 Organização da rotina escolar: tempos e espaços

A fim de aprofundar os conhecimentos acerca das práticas que possibilitam o desemparedamento da infância, buscou-se compreender como se apresenta a rotina em uma escola que se apoia nessa perspectiva de educação, voltada à emancipação da criança. Para tal, indagou-se sobre a gestão do tempo e do espaço e foram observados os elementos constitutivos da rotina da “Escola Passaredo”, sendo: a organização do espaço, a organização do tempo e a seleção e oferta de materiais, de modo a verificar se as práticas ofertadas se vinculam à regulação ou à autonomia das crianças e se essas ações estão condicionadas a atender as demandas da escola ou as necessidades da criança.

Retomando os aportes de Barbosa (2006, p. 35), compreende-se a rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano”. Ademais, segundo a autora, o modo de funcionamento da instituição, em relação ao horário de entrada e saída das crianças, ao horário de alimentação e ao período de trabalhos dos funcionários para o atendimento das crianças, são fatores condicionantes, porém, não determinantes, da maneira de organizar a rotina, e resultam na constituição da concepção de educação e cuidado.

Nessa perspectiva do cuidar e educar, a coordenadora Maritaca ressalta que existem algumas marcações de horários específicos.

> A questão da rotina, do tempo e do espaço, ela é bem-organizada, quando nós estamos falando em relação às aulas dos [professores] especialistas. Nós temos atividades extras, que acontecem ao longo da semana, por exemplo: aula de música, de inglês, de educação corporal e de artes do corpo. São essas propostas que são organizadas de uma forma mais rígida, vamos dizer assim, em relação ao tempo, ao horário, porque esses professores estão atendendo todas as crianças da escola. (ENTREVISTA I, 2022, MARITACA)

Assim sendo, a expressão *bem-organizada,* por ela utilizada, assume o sentido de rigor, ou seja, de ausência de flexibilidade quando se trata da rotina referente aos horários das aulas extracurriculares que acontecem com os professores especialistas. Isso foi confirmado durante uma das observações em campo, realizada no dia 12/04/2022.

> O grupo, após o momento do lanche, acompanhado da professora regente e da auxiliar da turma, se dirigiu ao parque grande. Lá estavam outras turmas usufruindo do espaço. Ocorre que havia chovido no dia anterior e o chão do parque (coberto uma parte por terra e a outra por grama) estava úmido e, em locais, específicos, havia poças d'agua e barro. Assim que chegaram ao espaço externo e ao se depararem com esse cenário, uma das crianças da turma correu em direção a uma das poças que estava próxima ao tanque de areia, todavia, foi refreada pela professora, pois, na sequência, a turma teria aula extra. (DIÁRIO DE BORDO, 2022)

No episódio observado ficou evidente a rigidez da rotina no que tange às aulas extras, pois a brincadeira com o barro precisou ser contida em prol da rotina estabelecida para aquele dia. Infere-se que a criança não teria tempo hábil para que pudesse se limpar e participar da aula.

Segundo Barbosa (2006), existem rotinas que são organizadas anualmente, com base nas datas comemorativas. Existem também, rotinas que acontecem de acordo com as estações do ano. Outras que são mensais, de acordo com as comemorações coletivas dos aniversariantes do mês. Por fim, é possível verificar rotinas semanais, onde há a presença de professores especialistas na Educação Infantil. Este último tipo de rotina apresentada, com organização semanal, é a utilizada pela "Escola Passaredo" que, devido às aulas extras, tem uma rotina mais definida em alguns dias da semana, de modo a possibilitar que todas as turmas sejam contempladas com as aulas extracurriculares.

Discorrendo ainda sobre uma rotina mais marcada, a coordenadora cita o horário da alimentação e relata que as crianças menores, até os três anos, se alimentam no refeitório. Já as crianças maiores, a partir dos quatro anos, têm utilizado

o parque para fazer a alimentação. Porém, apesar do horário ser estabelecido para esse momento, não há um tempo determinado para que seja realizado.

> As crianças trazem cangas, toalhas e estendem lá no gramado, no parque e comem ali. Esse processo de lanchar ao ar livre veio muito por conta da pandemia, algo que está sendo promovido ainda em função da pandemia. Nós demos prioridade para que as crianças ficassem mais na área externa e isso foi algo positivo e tem se mantido até hoje e é algo que nós pretendemos adotar, que vai fazer parte desse novo contexto. As crianças gostam muito de lanchar fora, sabe? Como se fosse um piquenique todo dia, então, para eles é algo muito prazeroso. E eu não vejo como algo que nós abriremos mão tão cedo. É algo que vai se manter. (ENTREVISTA I, 2022, MARITACA)

Contudo, a coordenadora salienta que, por uma questão de organização e procedimentos mais viáveis para a escola, para alguns atores escolares, seria mais funcional que todas as crianças se alimentassem no refeitório:

> Para o pessoal da cozinha, para os funcionários o ideal seria que todas as crianças comessem no refeitório por conta do manuseio do lanche, porque é tudo preparado aqui. Por conta também da questão da utilização dos utensílios, dos copos, dos pratos. Então, para [funcionárias] a cozinha, o interessante seria que [o lanche] acontecesse no refeitório. (ENTREVISTA I, 2022, MARITACA)

Nesse sentido, Barbosa (2006, p. 37) diz que “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzido no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. Contudo, segundo a autora, é preciso ter cautela para que a rotina não se torne apenas uma sucessão de ações prescritas, onde o que é vivido não é sentido, pois esse tipo de rotina nasce quando as ações e as relações sociais não procuram ser compreendidas e explicadas.

> O lanche era servido no refeitório, mas por conta da pandemia, começamos a fazer cada um na sua sala, para não ter aglomeração no refeitório. Agora, este ano, a gente tem feito também piqueniques no parque. Então, as crianças trazem canga, toalhas e fazem um piquenique, se alimentam ao ar livre. Mas, não existe uma coisa fechada, engessada. O lanche pode acontecer em vários ambientes. (ENTREVISTA I, 2022, CANÁRIO)

Assim, segundo a coordenadora, para lidar com essa questão funcional da rotina que se apresenta no cotidiano escolar da instituição, as crianças são colocadas como prioridade.

> Pode ser que seja funcional, mas, a gente sempre acaba olhando para as crianças, num primeiro momento. É claro, vamos avaliando junto com a equipe para entender se realmente aquilo é necessário ou se a gente pode

> renunciar a algumas coisas que estávamos acostumados a fazer, para começar a pensar em outras táticas. Vamos nos reinventando, vamos olhando para cada necessidade que surge e refletimos o que é mais importante para cada turma. (ENTREVISTA I, 2022, MARITACA)

Tendo isso em vista, problematiza-se De Certeau (1994) quem destaca que não somos sujeitos inertes, mas seres múltiplos que atuam rotineiramente sobre o contexto e o transformam, pois o cotidiano se inventa de muitas maneiras. À vista disso, fica explicito que na escola ocorre o “entrelaçamento das redes de conhecimentossignificações e sentidos, com a finalidade de aprendermosensinarmos, formarmos e nos formarmos” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 90).

Para mais, quando se trata das vivências com a professora regular, a rotina da instituição é flexível e não fragmentada, isto é, as atividades não têm um tempo determinado para acontecer.

> Registramos nossa rotina no semanário. Lá a gente coloca passo a passo do que a gente vai desenvolver naquele dia. Mas, é bem flexível. Se a gente sente que aquele dia a turma não vai render para a atividade planejada, a gente tem liberdade de mudar ou de inserir alguma coisa nova ou de tirar [a atividade] e deixar mais tempo livre no parque. A gente tem total flexibilidade. Mas, a nossa organização é pelo semanário que a gente faz e manda para a coordenação. (ENTREVISTA I, 2022, CANÁRIO)

> Os grupos têm uma professora específica e uma auxiliar de turma. [As vivências] acontecem de acordo com o interesse, dentro do próprio grupo que eles são organizados. Nós seguimos a orientação da educação [Ministério da Educação – MEC], em relação às idades de corte. E aí, de acordo com a faixa etária, dentro desses grupos, eles se organizam em subgrupos, conforme o interesse deles [dos alunos]. Esse está sendo um processo que nós estamos começando a caminhar. (ENTREVISTA I, 2022, MARITACA)

Mesmo os grupos sendo organizados por faixa etária, os espaços podem ser ocupados por várias turmas ao mesmo tempo, sem que haja a necessidade de que o tempo seja dividido entre as elas.

> Nós temos as situações acontecendo ao longo do dia, em todos os espaços, sala de aula, parques, nós temos três parques, então, as crianças circulam entre esses parques. Temos também a quadra, que é um outro espaço, ou a sala de música, ou salão do espelho. Ao longo do dia, elas vão se organizando nesses espaços. E não necessariamente, precisam sair de um espaço para que outra turma ocupe esse mesmo espaço. (ENTREVISTA I, 2022, MARITACA)

Nessa perspectiva, a “Escola Passaredo”, vê o ambiente como fundamental na constituição dos sujeitos, pois, segundo as educadoras, é onde as crianças experimentam suas primeiras sensações.

> Nós iniciamos a rotina do dia com os Cantos, né!? Então, eu coloco mais ou menos quatro cantos dentro de uma área. Então, tem a área das linguagens, da matemática, do brincar lúdico, jogo simbólico. Então, a gente faz essas separações na sala. Atualmente, a gente está tentando delimitar isso dentro do espaço da sala de aula, para que esses cantos fiquem visíveis e aí, as crianças podem criar com base nos materiais que deixamos disponíveis ou, então, trazemos uma proposta um pouco mais direcionada, onde a gente possa observar uma coisa mais específica, por exemplo, colocamos o alfabeto móvel com as palavras e jogos de raciocínio. (ENTREVISTA I, 2022, ANDORINHA)

> Todos os ambientes são organizados para receber as crianças. Então, por exemplo, na entrada, a gente tem o momento dos cantos, então, eu sempre organizo quatro propostas, sendo que cada uma tem um direcionamento. [...] tem raciocínio lógico matemático, sempre tem um jogo, tem livros e proposta artística. [...] as crianças chegam e esse ambiente tem uma estética, porque isso chama a atenção da criança. Então, eles chegam com esse ambiente montado para eles. (ENTREVISTA I, 2022, BEM-TE-VI)

A organização dos ambientes ou dos cantos, como é chamado na escola, bem como a gestão do tempo, mostrou-se uma parte constitutiva e irrenunciável da proposta pedagógica da instituição, traduzindo uma maneira de escutar e compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel do educador na organização das diferentes propostas, sejam elas dirigidas ou livres.

> Ao chegar à escola, às 7h40 min, me deparei com os *cantos temáticos* (Imagens 22 e 23) que já estavam prontos na sala de aula da turma do Infantil I. Os *cantos* dispunham de diversos materiais para estimular a brincadeira simbólica, o raciocínio lógico, a coordenação motora e a linguagem escrita. Em um deles, havia acessórios de salão de beleza. Outro canto estava ocupado com o *Geoplano* – jogo matemático usado para explorar conceitos básicos de geometria plana. Em outro espaço, tinha um jogo de percurso e próximo dele, materiais para desenho e escrita e, também, macarrão colorido para confecção de colar. As crianças estavam animadas e se dividiram nos diferentes ambientes temáticos, de acordo com a preferência. Não havia nenhuma regra determinada para as brincadeiras, nem número específico de crianças por proposta. Elas puderam transitar à vontade pelos espaços, por aproximadamente 50 minutos. (DIÁRIO DE BORDO, 11/04/2022)

Imagem 22 - Canto temático I: Geoplano

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Em face do exposto, foi possível abarcar que a instituição promove condições para que as crianças produzam suas próprias narrativas, “elas brincam em subgrupos, mas não têm coisas determinadas, as crianças têm liberdade para escolher onde querem ir” (ENTREVISTA I, 2022, BEM-TE-VI). Tal comportamento, corrobora com o que defende Corsaro (2011, p 15), ao dizer que “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

Imagem 23 - Canto temático II: salão de beleza

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Nesse sentido, a professora Andorinha discorre sobre a necessidade de escutar e valorizar os conhecimentos prévios das crianças, que são advindos de suas experiências.

> Além de ouvirmos muito as crianças, a gente ouve muito o que elas nos trazem no dia a dia para poder fazer o nosso semanário. Estamos sempre observando essa questão da autonomia. [...] Observo o que a criança já consegue fazer ou, então, se ela fica sempre esperando para que eu arrume os cantos, por exemplo. Eu tenho criança que chega e já tem aquele canto que ela mais gosta, então, ela já tem autonomia de ir pegar as coisas. Isso é uma coisa, um combinado que eu tenho com eles, que tudo bem eles pegarem aquilo que eles querem fazer. Então, eles podem pegar uma caixa de lápis, as folhas, eles podem organizar a quantidade de crianças que querem brincar naquele canto. Então, eu tenho esse combinado com as crianças [...] isso já está internalizado. (ENTREVISTA I, ANDORINHA, 2022)

Ouvir os discentes e considerar seus conhecimentos prévios para planejar as práticas pedagógicas que serão ofertadas, demonstra a sensibilidade da docente e confirma sua percepção acerca de um novo olhar sobre a infância, com propostas que

coloquem as crianças como protagonistas no centro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, mostra um cuidado em elaborar o planejamento e organizar a rotina, tendo a criança como foco.

Em uma das observações em campo, foi possível acompanhar o conhecimento prévio das crianças se materializando. Mesmo sem ter nada preparado, as crianças da professora Andorinha desmontaram autonomia ao criar uma loja de tatuagens, que mobilizou a participação coletiva e a troca de saberes (Imagens 24 e 25).

> Enquanto eu observava o grupo, fui convidada a participar da brincadeira. Aproveitei para conversar com a criança que fazia a minha tatuagem, a fim de saber quais experiências ela tinha sobre o assunto. Prontamente, a criança me contou suas vivências e disse que, quando crescer, fará uma tatuagem de verdade. (DIÁRIO DE BORDO, 13/04/2022)

Imagem 24 - Loja de tatuagens

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Imagem 25 - A pesquisadora e sua tatuagem

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Para mais, foi possível apreender em umas das observações em campo, que a sensibilidade permeia o fazer pedagógico das docentes.

> Por conta dos cantos, que duraram cerca de 50 minutos terem sido ofertados no período de entrada das crianças, notou-se um cuidado da professora Bem-te-vi, em esperar que todas elas pudessem chegar e aproveitar os ambientes que haviam sido organizados. Assim que começou a perceber o desinteresse das crianças em explorar os espaços, a docente começou a informar a cada três minutos, o tempo restante até o encerramento dos cantos para não finalizar a brincadeira de modo repentino. Nos últimos três minutos a professora pediu para que começassem a organizar e guardar os materiais. (DIÁRIO DE BORDO, 12/04/2022)

Fica evidente que, para além das aulas extras, que exigem uma marcação de tempo mais rígida, existe uma rotina mais flexível que garante às crianças um tempo para explorar e criar de maneira livre e autônoma. Vejamos, então, como o tempo que compõem o cotidiano da instituição é percebido e utilizado.

> Nós temos uma organização que semanalmente é entregue por meio do semanário, dizendo o que vai acontecer ao longo da semana [...] tem uma prévia ali, mais ou menos, do tempo de como aquilo acontece. Mas, não, necessariamente, que aquilo é seguido à risca. 'Olha, deu meia hora, agora encerrou. Guarda tudo, vamos embora... Não, não acontece dessa maneira!'. (ENTREVISTA I, 2022, MARITACA)

> Os tempos em relação à rotina, a gente percebe o interesse das crianças. Vamos supor que os cantos estão interessantes, as crianças estão envolvidas na proposta, então, eu deixo que continuem e depois eu marco no meu semanário que deixei a atividade planejada na sequência, para outro dia ou para outro período. Registro que não fiz a atividade por conta do interesse das crianças. Não tem uma rotina rígida, ela é bastante flexível. Então, se eu percebo que as crianças estão envolvidas, se eles estão interessados naquilo, eu deixo, e vou registrando o porquê que eu fiz isso. [...] o registro me ajuda para fazer o próximo semanário. Saber o que aconteceu, o que teve ali que foi tão interessante que eles ficaram tanto tempo, para que na próxima semana, eu consiga trazer ou coisas parecidas ou aprofunde mais alguma coisa daquele tema que eu coloquei nos cantos. (ENTREVISTA I, 2022, ANDORINHA)

> No infantil I [quatro anos] o tempo de concentração das crianças é um pouquinho maior, então a gente organiza as propostas a cada 45 minutos, num movimento de observador neste momento, porque aí surgem os diálogos. A gente observa se precisa fazer uma intervenção ou não. E é nesse momento, que a gente consegue observar qual criança procura mais uma proposta ou não. Por exemplo, os cantos, a gente repete durante a semana para que todos tenham a possibilidade de passar em todos e a gente sempre vai revisitando algumas propostas. Vamos organizando [o tempo] junto com o grupo, para não ter uma quebra negativa, uma quebra brusca. A gente vai orientando eles um pouquinho antes... 'olha gente, faltam cinco minutos, daqui a pouco eu vou avisar novamente'. 'Olha, pessoal, faltam dois minutos, agora a gente vai organizar e vamos para um outro momento'. (ENTREVISTA I, 2022, BEM-TE-VI)

Ficou explícito nas falas da coordenadora pedagógica e das docentes que, apesar de utilizaram o tempo *Chronos* como apoio para planejar a rotina e informar a turma sobre o tempo que resta para findar a atividade, é o tempo *Aión* que garante que a brincadeira não seja interrompida e a criatividade inibida, talvez, num momento tão importante de criação e significação para as crianças, onde o *agora* está sendo experimentado de maneira intensa. Assim, a rotina é apresentada às crianças no início da aula, para que elas possam acompanhar as propostas.

> A gente monta uma rotina com eles, então, antes de acontecer, eles sabem tudo o que vai ter aquele dia. Então, eles podem acompanhar também os processos. Não é só o acabou porque eu quero que acabe, a gente tem uma sequência de propostas para aquele dia e tudo flui de uma forma mais leve. Por exemplo, eles sinalizam que querem mais um pouquinho dos cantos, então, na hora da saída a gente revisita essa proposta. (ENTREVISTA I, 2022, BEM-TE-VI)

Desse modo, considerado as falas das entrevistas e as observações em campo realizadas, é possível abarcar que na “Escola Passaredo”, o *tempo* segue a perspectiva apresentada por Barbosa (2006, p. 143), de que a “construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sociocultural”. De acordo com a autora, podemos encontrar na literatura pedagógica brasileira sobre a Educação Infantil, várias questões referentes à preocupação com uso do tempo, contudo, a referida preocupação, acondiciona duas principais temáticas que podem ser consideradas como coexistentes e completivas:

> por um lado, a concepção de que é na infância que as crianças constroem as noções temporais e, portanto, faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal noção e, por outro, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, suas características etc. (BARBOSA, 2006, p. 143)

Assim sendo, para a autora, as rotinas podem variar sua duração no tempo, isto é, sua periodicidade. Ademais, segundo Barbosa (2006, p. 144), nas rotinas “alternam-se sempre os tipos de atividades: das dirigidas para as livres, dos momentos de cuidado corporal para os de trabalho intelectual, das atividades coletivas para as individuais, do pedagógico para a brincadeira”.

> Depois dos cantos, a gente faz uma roda para conversar sobre o que a gente vai fazer sobre a nossa rotina. Depois, fazemos o ‘minuto’. Todo dia a gente faz uma meditação de um minuto com as crianças, porque a escola acredita também nessa linha. Depois, a gente faz uma proposta que pode ser uma brincadeira ou algo que nós trazemos para que a criança possa criar. Ou, então, uma coisa relacionada ao tema trabalhado em sala. Depois, vamos para o lanche. Depois, tem o parque, que é um brincar mais livre. Às vezes, as crianças pedem para levar materiais. As crianças têm essa liberdade, elas podem descer com o material que elas queiram para brincar no parque. Ou não, eles brincam criando no parque mesmo, com ou sem elementos da natureza. [...] tem a parte dos jogos. Normalmente, ensino um jogo novo ou trago os jogos que elas já conhecem. Depois, tem um momento da leitura. Fazemos uma reflexão se teve alguma coisa que aconteceu que eles ficaram incomodados, [...] tipo uma assembleia que eles queiram compartilhar alguma coisa com o grupo para poder resolver. [...] eu pergunto o que eles acharam do dia, do que eles gostaram. [...] Eu finalizo a rotina desse jeito, aí eles se organizam para a saída. (ANDORINHA, ENTREVISTA I, 2022)

Os depoimentos das docentes e os registros oriundos das observações em campo revelam que, para organizar a rotina, a instituição se apoia no que Barbosa (2012) denomina de alternância. De acordo com os aportes da autora,

> a ideia defendida por vários teóricos é a de que deve haver um equilíbrio entre momentos dirigidos e momentos livres, momentos de trabalho coletivo e

> momentos de trabalho individualizado, trabalho manual e trabalho intelectual ao ar livre e no espaço interno. Essa alternância é pensada a partir de um mito pedagógico que afirma que as crianças têm uma atenção flutuante e pouco tempo de concentração nas atividades. (BARBOSA, 2006, p. 144)

Inferimos que o mito à que se refere a autora, tem a ver com fato de o tempo planejado considerar o tempo *Chronos* e não o tempo *Áios*, por isso a concentração flutuante das crianças, ou seja, elas se concentram mais naquilo que faz sentido e pode ser sentido.

Em face ao que foi apresentado, foi possível compreender a organização da rotina da instituição, por várias perspectivas. A primeira, diz respeito ao fato de as propostas não terem um tempo específico para acontecer. Embora existam algumas marcações de tempo reguladas pelo relógio, são as crianças que direcionam o tempo da maioria das vivências, de acordo com o interesse que manifestam. Outra perspectiva, tem a ver com o fato de a rotina ser planejada para promover o desenvolvimento da autonomia das crianças.

> As estratégias que buscamos para que a criança possa se desenvolver, os locais que a gente prepara, as atividades que a gente planeja, tudo contribui para o desenvolvimento da autonomia. O jeito que a gente oferta os conteúdos e os objetivos que precisamos cumprir, são através de muitas estratégias e intervenções que dão possibilidade para a criança se expressar e ser autônoma. (ENTREVISTA I, 2022, CANÁRIO)

> a gente trabalha autonomia não só aquela autonomia de colocar o tênis, né!? Porque isso também é uma autonomia, assim como comer sozinho e ir buscar o lanche. Mas, a autonomia vai além disso! Tem a ver com o ser humano viver num ambiente onde ele fala, onde ele tem escuta, tem espaço sem julgamento, né!? Então, a gente cria esse espaço para que as crianças sejam livres. Autonomia, ela vai além disso também. Tem o autoconhecimento por trás disso, então, a gente tem que dar o máximo de possibilidades para eles. (ENTREVISTA I, 2022, BEM-TE-VI)

> As crianças vão sozinhas pegar os lanches. Elas contam quantas crianças vieram hoje, aí vão até lá [na cozinha] e contam os pratos, os copos. Já sabem que a gente precisa de luvas, então, eles trazem a luvas. É lógico que a gente percebe que tem criança que se não for outra criança junto, ela não vai fazer tudo isso sozinha, porque ela acaba se perdendo no meio do caminho e volta com uma folha, mas não volta com lanche. Então, eu acho que nem todas as crianças estão prontas para realizar algumas coisas, tem criança que não tem essa autonomia. Então, o nosso trabalho é auxiliar para que elas possam ser autônomas. (ENTREVISTA I, ANDORINHA, 2022)

Diante do exposto, percebeu-se uma tensão em relação ao que foi apresentado sobre a autonomia das crianças, pois, apesar das crianças irem buscar o lanche sem a supervisão de um adulto, elas não se servem sozinhas. Todo o processo de contribuição para tornar crianças autônomas, em relação ao momento do lanche, é

findado com a professora sendo a figura que detém o controle do lanche, de modo a distribuir os alimentos igualmente entre as crianças. *Isso ficou comprovado durante a observação em campo. Nas quatro turmas observadas, o lanche foi servido pelas professoras ou pelas auxiliares de classe* (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

Por conseguinte, temos a alternância das propostas que são ora dirigidas, com a mediação ou direcionamento docente, ora livres, sem a intervenção direta da professora. Se alternam também, em atividades individuais e coletiva (Imagem 26).

> A *roda de conversa* teve como tema a água, pois as crianças estão estudando sobre o assunto. A professora chamou a atenção para o que já haviam descoberto sobre a temática. A primeira criança falou sobre a água poder ser congelada. A professora contou que utilizaram diferentes materiais líquidos para que pudessem observar o congelamento e, depois, o tempo que cada um leva para voltar ao seu estado inicial. Outra criança disse que sabe o que é vapor. Quando questionada pela professora, respondeu que era fumaça. As informações e contribuições trazidas pelas crianças, revelaram que elas estavam estudando os estados físicos da água. Após o resgate das memórias das crianças, a professora indagou sobre a água do mar e, de imediato, as crianças responderam que ela é salgada. Por fim, a professora ouviu os relatos das crianças sobre suas experiências com o mar e chamou a atenção para as sensações que ele desperta. Por fim, foi proposto às crianças que, individualmente, realizassem uma pintura com guache para representar as vivências com o mar. (DIÁRIO DE BORDO, 2022)

Imagem 26 - Pintura com tinta guache (Tema: água)

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Observou-se que a proposta, ofertada de modo individual, está relacionada com o fato de cada criança conter o seu próprio registro, pois, a vivência em si, foi realizada de maneira coletiva, uma vez que os materiais foram compartilhados entre as crianças. Ademais, foi possível apreender que, mesmo de maneira dirigida, considerando que a professora direcionou a temática da pintura, as crianças puderam criar livremente, de acordo com suas experiências, sem ter um padrão determinado, nem tempo estipulado para que a atividade fosse concluída. Conforme as crianças terminavam suas produções, podiam recorrer a outros materiais que estavam disponíveis na sala.

Por fim, me deparei com outro tensionamento, desta vez voltado à organização da rotina, no que tange ao horário de saída das crianças, pois as professoras atendem às famílias nesse momento.

> No horário da saída eu também faço os cantos, porque os pais entram na escola para pegar a criança na sala, então, não dá para deixar as crianças ao léu. Por isso, eu coloco os cantos, para que eu consiga atender os pais na porta e para que as crianças também estejam fazendo alguma coisa e não fiquem ociosas na sala. (ENTREVISTA I, 2022, ANDORINHA)

A priori, o relato da professora durante a entrevista, nos remeteu ao que Foucault (2014) reporta sobre as escolas se assemelharem com instituições criadas para limitar e controlar os corpos, priorizando o silêncio. Contudo, com base nas observações de campo, ao acompanhar o horário de saída das turmas, foi possível perceber que nada tem a ver com a perspectiva apresentada pelo autor, pois, para que as professoras possam atender as famílias, os cantos foram ofertados como alternativa, no final do período, para manter as crianças entretidas, já que elas apreciam bastante as propostas ofertadas. Desse modo, mais do que serem utilizados como instrumentos disciplinadores, as professoras parecem solucionar um problema operativo a partir da reutilização destes espaços.

Na “Escola Passaredo”, existe o contato direto com as famílias. A presença e participação dos pais é bastante frequente, principalmente nos horários de entrada e saída, quando “os pais entram para levar e para buscar os alunos. A escola é muito aberta em relação a isso. É uma maneira das famílias acompanharem a rotina das crianças” (CANÁRIO, Entrevista I, 2022). Ademais, observou-se que as crianças permanecem assistidas pela auxiliar de classe, que acompanha e direciona o grupo (DIÁRIO DE BORDO, 2022).

Diante do exposto, ficou evidente que a rotina da “Escola Passaredo” é pensada para a criança e não para as demandas administrativas. E que, embora existam marcações de tempo para algumas propostas, como as aulas extracurriculares, o tempo é conduzido principalmente pelos interesses das crianças. Ademais, os espaços são organizados para promover a autonomia. Os materiais diversificados que compõem os ambientes e são ofertados para as brincadeiras espontâneas ficam ao alcance e à disposição das crianças, promovendo a interação e facilitando a criação de narrativas.

4.3 O brincar livre e espontâneo em conexão com a natureza e sua efetivação nas práticas educativas cotidianas

De acordo com o plano anual de ensino da instituição (2021), a Educação Infantil tem, dentre os objetivos descritos no documento, que a criança possa descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites. Ademais, que possam observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador da natureza. Destaca, além disso, que a criança possa interagir e brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, utilizando as diferentes linguagens: corporal, musical, plástica, oral e escrita.

Nessa perspectiva, ao falar sobre sua concepção acerca do brincar espontâneo na e com a natureza, fica evidente que a coordenadora pedagógica concorda com as diretrizes próprias da instituição, e que se apoiam nos documentos legais normativos para a infância.

> É algo que sempre refletimos com as docentes. É uma reflexão constante, porque esse contato com a natureza, estar ao ar livre, é preciso. Já em outros momentos, é preciso certa intencionalidade, de um planejamento, né!? Não dá só para chegar ali e ficar ali naquele espaço, né!? Por exemplo, nós vamos fazer a entrada hoje ao ar livre, tá, então como os cantos serão organizados? O que você vai propor para as suas crianças ali naquele espaço? Quais são os materiais que elas vão utilizar? Então, a gente sempre vai nessa reflexão, pensando sobre isso. (MARITACA, ENTREVISTA I, 2022)

Nesse horizonte, a coordenadora pedagógica entende que a criança é livre para criar no contexto que é preparado. Desse modo,

> oferecemos os materiais e permitimos que as crianças criem livremente. Nós temos uns tocos de madeira que nós deixamos no parque para que as crianças brinquem. Já saíram várias construções, até das crianças menores, de dois anos, delas carregarem os tocos com maior dificuldade, mas, ali, super envolvidos. Então, quando falo dessa organização dos cantos, é nesse sentido, da professora pensar nessa ambientação e pensar naquilo que é potente para que as crianças se envolvam e ela poder [docente] observar como as crianças estão se envolvendo. Se, de repente, enquanto professora, eu acho que aquilo vai ser potente, mas, na prática não foi. Então, repensar, não, não vamos usar esses materiais. (MARITACA, ENTREVISTA I, 2022)

Na perspectiva da coordenadora, a professora se torna mediadora, ao orientar algumas situações, mas a criança fica totalmente envolvida e livre para criar suas próprias narrativas. Desse modo, segundo a educadora, o brincar espontâneo na e com a natureza acontece com intencionalidade docente (Imagens 27, 28 e 29).

Imagem 27 - Brincadeira com areia

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Imagem 28 - Brincadeira com água

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Imagem 29 - Brincadeira com barro

Fonte: Acervo da professora Canário (2022).

A coordenadora pedagógica destaca ainda que, por se tratar de uma prática da escola, a valorização do brincar e do contato com a natureza, são incorporadas pelos

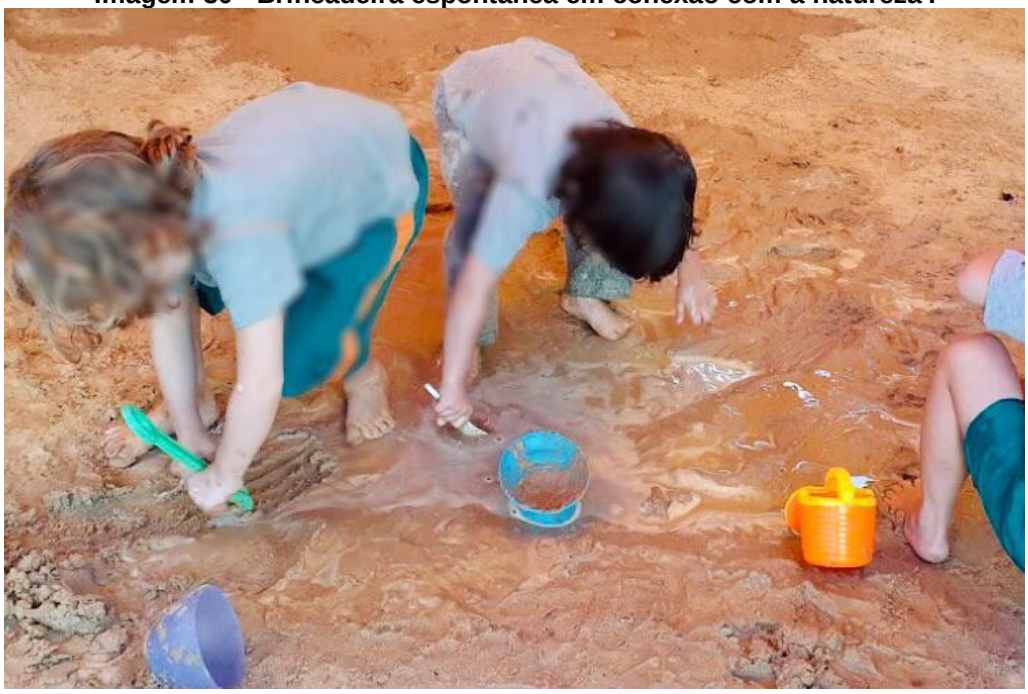
profissionais que são contratados para trabalhar na escola. Segundo ela, as docentes "vão se apropriando do contexto, pois se trata de uma prática comum a todos, então, todo mundo que chega, vai entrando também nesse processo e acaba sendo mais fácil" (MARITACA, ENTREVISTA I, 2022).

Neste viés, ao falar com as docentes sobre suas concepções acerca do brincar espontâneo na e com a natureza, fica claro a apropriação do contexto ofertado pela escola, pois todas ressaltam coisas semelhantes sobre a importância das vivências em contato com a natureza (Imagens 30, 31 e 32).

> O brincar é universal. É na brincadeira que a criança está aprendendo. Criança é brincar, e não só a criança da Educação Infantil, isso é uma coisa que "bato" muito, apesar de não ter lecionado no [Ensino] Fundamental eles são crianças, né!? Eles precisam brincar. É no brincar que a criança se expressa, é no brincar que a criança cria, é no brincar que ela tem possibilidade [de imaginar e criar]. Por isso, é muito importante a criança ter esse tempo do brincar livre dentro da escola e se colocar dentro do grupo, se conhecer. É nesse movimento que acontecem as brincadeiras livres, onde a professora se coloca como observadora. (BEM-TE-VI, ENTREVISTA I, 2022)

> Eu entendo o brincar livre e espontâneo assim: ele pode ser livre, do jeito que a criança quiser. O livre que eu penso não é nem no lugar nem no material, eu penso no brincar livre sem as intervenções, você só observando, porque é aí que a criança coloca para fora as emoções, o que vivencia. Então, ela imita o dia a dia dela, imita alguma situação e nisso ela vai desenvolvendo habilidades, quem é mais líder, quem vai organizar a brincadeira, quem aceita o papel que é imposto pelo outro e as intercorrências que acontecem. Então, aqui na nossa escola, as vivências são menos dirigidas e recorremos bastante ao brincar livre e espontâneo. (CANÁRIO, ENTREVISTA I, 2022)

Imagem 30 - Brincadeira espontânea em conexão com a natureza I



Fonte: Acervo da professora Canário (2022).

> A questão do brincar livre que eu coloco, é quando a gente não interfere na brincadeira. Vou citar um exemplo aqui da nossa escola, as crianças elas vão ao parque, elas escolhem as coisas que vão brincar ou material ou se não tem material pedem e a gente oferece. E aí tem muito o jogo simbólico. Eu tenho um grupo que é apaixonado por dinossauro. Então, o brincar livre deles é chegar no parque e começar a fazer uma brincadeira de dinossauro, onde cada um é um dinossauro. Tem o que está lutando o que não está. Então, isso é muito forte nesse grupo. Algumas meninas gostam muito de brincar na casinha. Aqui no parque tem uma casinha, as crianças podem ir até essa casinha para brincar e elas adoram. Montam restaurante, montam lojas, montam a casa da boneca. Então, acho que isso é o brincar livre, quando é espontâneo da criança, aquilo que ela cria naquele momento e ela desenvolve na brincadeira. Nesse brincar livre temos um olhar para as interações. Esse tempo não é aproveitado para outras demandas da docência. É livre [para a criança], porém, com observação [docente]. Porque é no brincar livre que a gente consegue observar, por exemplo, as relações de conflito e como a criança conseguiu resolver aquele conflito ou se precisou muito da minha ajuda, pois não tem uma autonomia para resolver e fica dependendo do adulto para resolver. (ANDORINHA, ENTREVISTA I, 2022)

Assim, para as educadoras é fundamental oportunizar na rotina escolar, momentos nos quais as crianças brinquem livremente, podendo criar e se expressar sem a intervenção docente, diferente da brincadeira dirigida, quando o direcionamento se faz presente. Nesse sentido, as professoras promovem momentos e organizam materiais para que as crianças possam “transformar objetos em parte da brincadeira, principalmente, os objetos não estruturados, porque se tudo é dado muito pronto, a brincadeira está pronta. É aí que surge a criatividade, a resiliência, a criatividade” (BEM-TE-VI, Entrevista I, 2022).

Imagem 31 - Brincadeira espontânea em contato com a natureza II

Fonte: Acervo da professora Canário (2022).

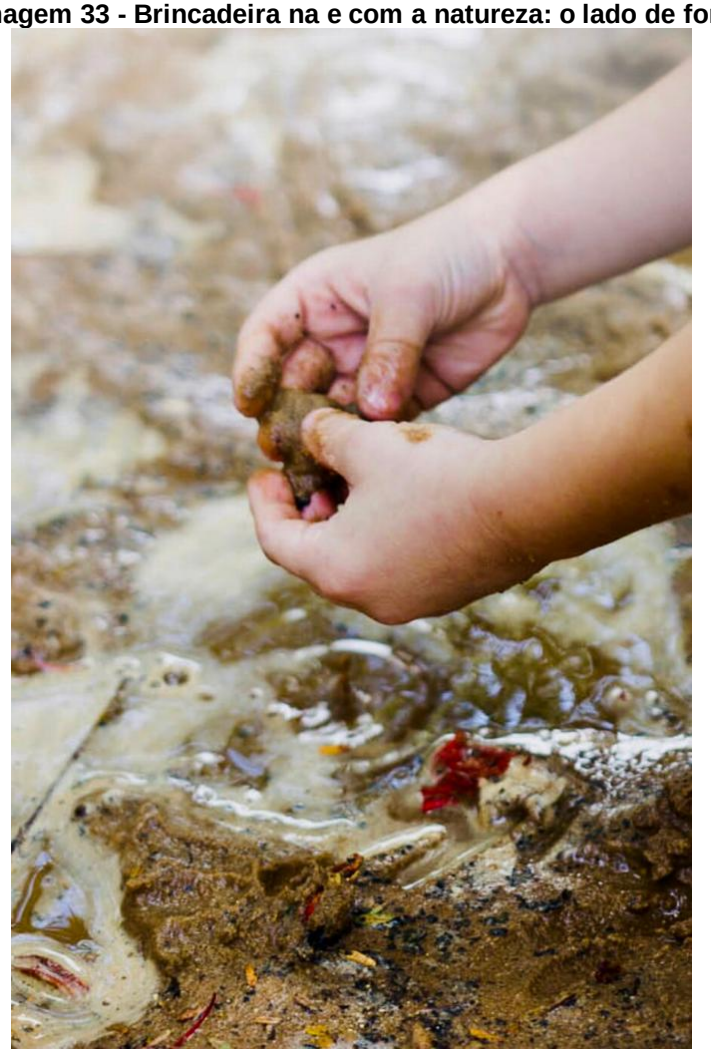
Imagem 32 - Brincadeira espontânea em conexão com a natureza III

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Outro fator que desponta de maneira semelhante nas falas das participantes é o uso dos espaços externos, do contato com a natureza e das vivências na fazenda da escola (Imagens 33 e 34). Segundo a coordenadora pedagógica,

> o contato com a natureza é algo que traz um bem-estar não só para as crianças, mas para os adultos também, e aí isso contribui muito para que eles também valorizem esse espaço, esses espaços né, estar em contato [com a natureza] porque elas também percebem, isso fica palpável ali quando, por exemplo, as crianças vão para a fazenda, existe uma calmaria, elas se sentem livres ali, quando estão correndo estão correndo. A gente percebe que elas ficam encantadas com o que estão vivenciando. Para as crianças tudo é encantador, olhar aquele pássaro que apareceu ali, perceber como é lá na horta e acompanhar o plantio ou a colheita de algum legume ou alguma verdura. Então, a gente consegue perceber a devolutiva das crianças de uma maneira tão imediata e prazerosa que isso contribui muito para esse sentimento da professora, da função dela, sabe!? Do caminho dela, de que ela tá ali... na missão dela, vamos dizer assim! Então, ela [professora] se interessa muito por situações fora [área externa] por conta disso, porque a resposta da criança, ela é muito imediata. (MARITACA, ENTREVISTA I, 2022)

Imagem 33 - Brincadeira na e com a natureza: o lado de fora



Fonte: Acervo da instituição escolar (2022).

De acordo com a professora Bem-te-vi, “os espaços externos são muito utilizados e as crianças permanecem o mínimo possível dentro de sala [de aula]”. A professora ressalta que na Educação Infantil é importante que as vivências com e na natureza sejam interativas, concretas e exploratórias, como por exemplo,

> pesquisar o ciclo da borboleta, então, a gente vai lá fora e acompanha o ciclo da borboleta, aqui [na escola] a gente tem diversos casulos, diversas lagartas e esse respeito com o processo do inseto, do animal, enfim. Então, é uma relação muito próxima que as crianças têm com a natureza. Na fazenda também, é um espaço aonde as crianças vão quinzenalmente e tem aula com o biólogo uma vez ao mês, para que a gente vá plantando também, essa sementinha de valorização e de respeito pela natureza nas crianças. Elas têm acesso à horta, aos cavalos, têm acesso a diversos tipos de árvores, sobem nas árvores, comem frutas. Lá tem muita pitanga, amora, limão, manga, enfim, elas acompanham também – como são essas visitas – elas acompanham também, o desenvolvimento da natureza, o ciclo do clima, o que acontece com aquela árvore, com aquele espaço de acordo com o clima, de acordo com as estações do ano. (BEM-TE-VI, ENTREVISTA I, 2022)

Imagem 34 - Interação com o meio: explorando a natureza

Fonte: Acervo da instituição escolar (2022).

Corroborando com a fala anterior, a professora Canário (Entrevista I, 2022) reforça que a instituição acredita na interação da criança com a natureza e relata que existe um equilíbrio no uso dos espaços. De acordo com a docente, “a escola proporciona a natureza de modo natural porque a escola é um lugar que tem muita natureza, tem os animais e tem a fazenda da escola também” (Imagens 35 e 36).

Imagem 35 - Interação com o meio: animal da fazenda

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Imagem 36 - interação com meio: animal da escola

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

A professora descreve ainda que, a depender do dia e da proposta, os espaços internos e externos são bastante equilibrados. Para mais, ela relata que com a pandemia, o uso dos espaços externos foi intensificado, promovendo ainda mais o contato com a natureza. Relata também que, durante a pandemia a escola ofertou aulas na fazenda, a fim de se adequar às normativas de prevenção à COVID-19 e que o desenvolvimento de algumas habilidades motoras foi perceptível.

> Precisamos ter aulas na fazenda, que é o espaço da escola que a gente frequentava uma vez por mês e que começamos a frequentar duas vezes por semana. Daí, na atual circunstância de pandemia, vamos a cada quinze dias, porque tendo várias aulas na fazenda, vimos que dá tão certo, que foi notório o desenvolvimento deles. Apesar de ter sido mais complicado para os pais levarem lá na fazenda, o desenvolvimento das crianças foi muito nítido. Então, eu acredito que essa relação com a natureza, de explorar a natureza, de explorar o próprio corpo pela natureza, as vivências, texturas, sons, os medos, é fundamental. (CANÁRIO, ENTREVISTA I, 2022)

Se assemelhando à fala das demais, a professora Andorinha destaca que

> na fazenda fazemos muitas pesquisas. Agora, estamos trabalhando sobre os sentidos, então, estamos conhecendo todas as árvores frutíferas que têm na fazenda, o sabor das frutas, o que elas [as crianças] sentiram quando provaram [as frutas]. É muito sensível esse olhar aqui dentro da escola, em relação à natureza. Então, a gente sempre tenta adotar na nossa prática uma linha com a natureza, porque o ambiente da escola proporciona isso. No parque, por exemplo, as crianças estão brincando e, de repente, tem uma lagarta ou elas [as crianças] veem o casulo, então, a gente coloca o casulinho em algum recipiente para poder acompanhar e, depois, a gente solta a borboleta (Imagem 37). A escola proporciona muito isso para a criança, esse desenvolvimento da natureza, que eu acho primordial, superimportante essa relação da criança com a natureza. (ANDORINHA, ENTREVISTA I, 2022)

Imagem 37 - O casulo e a borboleta

Fonte: Acervo da instituição escolar (2022).

Segundo a informação da docente, as crianças têm tempo para observar a natureza e perceber coisas que no dia a dia, talvez, elas não tivessem tempo para apreender (Imagens 38). Por exemplo,

> observar os pássaros num momento de meditação. Quando será que elas teriam oportunidade de poder parar e escutar esses pássaros, se não estudassem numa escola que oferece a natureza. Acho que essa é a relação mais bonita que tem, a criança com a natureza. Deles enxergarem coisas tão pequenas no espaço tão grande que nós adultos, já não enxergamos mais. Então, eu acho muito importante essa relação da criança com a natureza, justamente por isso, por poder observar e sentir as coisas pequenas dentro de uma coisa tão grande. (ANDORINHA, ENTREVISTA I, 2022)

Imagem 38 - Vivência em contato com a natureza

Fonte: Acervo da instituição escolar (2022).

Observei que a proposta da escola está presente nas práticas educativas, reiterando o que foi trazido pelas participantes, durante as entrevistas. Em uma das observações em campo (Imagem 39), a pesquisadora acompanhou a visita da turma da professora Canário à fazenda e observou as propostas planejadas para aquele dia.

> Ao chegarmos na fazenda, por volta das 13h30min, a professora e as crianças se reuniram em um quiosque (com telhado e o chão coberto por cimento), para fazer uma roda e conversar sobre a rotina do dia (atividades que seriam desenvolvidas durante a visita à fazenda). Nesse espaço coberto ficavam a cozinha e dois banheiros. O quiosque também estava ocupado por algumas mesas retangulares e nelas estavam dispostos materiais, como: papel sulfite, canetinhas e lápis de cor. Na ocasião da conversa, a professora explicou que o passeio seria guiado pelo biólogo, contudo, eles teriam que aguardar a chegada dele. Depois da conversa, as crianças puderam explorar o espaço que circundava o quiosque. A área, ao ar livre, era bastante extensa e tinha o chão coberto por grama. O local estava cercado por árvores e, em uma delas, havia um balanço feito com corda. Próximo a esse espaço todo gramado, ficava um lugar com terra que continha alguns utensílios (potes, colheres e garrafas). As crianças brincaram livremente nos espaços citados e com os materiais e brinquedos que estavam disponíveis. As meninas alternavam a brincadeira entre o balanço de corda e a terra. Os meninos, optaram por jogar futebol com a bola que foi levada pela docente. Depois, todos se reuniram no gramado com a professora, para brincar de desenhar no corpo com lápis aquarela, enquanto aguardavam a chegada do biólogo, que chegou, aproximadamente, às 14h45min. (DIÁRIO DE BORDO, 2022)

Imagem 39 - Visita à fazenda: explorando a natureza I

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Nesse episódio, fica evidente que as brincadeiras espontâneas em conexão com a natureza, sem a intervenção direta docente, acontecem durante uma das rotinas da escola: a visita à fazenda (Imagens 40 e 41). Ademais, foi possível perceber que o brincar livre e espontâneo intercala com propostas mais dirigidas, contudo, garantindo a ludicidade e mostrando que

> a diversidade presente no brincar pode ser vista a partir de diferentes aspectos, em relação: aos lugares de brincadeira, aos tempos para a brincadeira, aos espaços da brincadeira, as condições para as brincadeiras e, também, aos companheiros de brincadeira. (MARTINS, 2009, p. 141)

Imagem 40 - Visita à fazenda: explorando a natureza II

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

A diversidade a qual se refere Martins (2009), foi observada nas práticas educativas promovidas na visita à fazenda. Incialmente, durante as vivências oportunizadas para o brincar espontâneo, depois, de maneira mais dirigida, no decorrer do passeio guiado pelo biólogo, que conduziu o grupo até uma nascente que fica no terreno da fazenda (Imagens 41 e 42).

Imagem 41 - Visita à fazenda: explorando a natureza III

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Imagem 42 - Visita à fazenda: explorando a natureza IV

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Durante o percurso, as crianças (acompanhadas também pela professora), foram guiadas pelo biólogo, que dava às coordenadas do caminho a seguir, pois, não existiam placas de sinalização que indicassem o local da nascente. Ainda que pudessem parar e explorar os espaços e os elementos naturais que compunham a paisagem do percurso, as crianças eram orientadas a não se afastar do grupo. No trajeto, o biólogo chamou a atenção para os diversos elementos que compunham a paisagem: árvores, formigueiros, cavalos, entre outros. Ao se aproximarem do local onde ficava a nascente, o biólogo

> informou que não seria possível adentrar à mata para vê-la de perto, pois, a nascente estava encoberta por árvores e plantas. Deste modo, além dos galhos e espinhos, ele disse que poderiam existir animais peçonhentos na mata e que seria um risco para as crianças e para os adultos. Então, ele combinou com o grupo que o local seria efetivamente limpo e preparado para a próxima visita à fazenda. Contudo, considerando que já estavam bem próximos da nascente, o biólogo despertou os sentidos e a curiosidade das crianças para os sons, cores e aromas da natureza. Ele chamou a atenção para a temperatura do local que já estava mais fria e para os sons dos pássaros e da água ao fundo. (DIÁRIO DE BORDO, 2022)

Deste modo, a partir da vivência em campo, ficou explícito que mesmo de maneira dirigida, as experiências oportunizadas às crianças foram lúdicas, pois, mesmo quando conduzidas pelo biólogo, as crianças puderam explorar o espaço e perceber a natureza, por meio dos sentidos que foram despertados. Nessa escola parece estar sendo implementada a perspectiva de Profice (2016) que fala sobre a natureza se constituir como um cenário propício para a mobilização de significados.

> [...] as crianças se reúnem em grupos para explorar coletivamente os ambientes naturais e ao ar livre, descobrir seus abrigos, esconderijos, [...] fontes de água, partes escaláveis. Ou seja, os ambientes naturais fornecem para as crianças oportunidades insubstituíveis de exploração, experiência e manipulação de elementos e seres vivos. A natureza convida as crianças à exploração, solicita diretamente de seus corpos o movimento e o agenciamento com demais corpos ou processos vivos complexos, como as árvores, os bichos, [...] as cavernas e colinas. (PROFICE, 2016, p. 156 e 157)

Portanto, mesmo não tendo finalizado a proposta de conhecer a nascente, a vivência se mostrou uma oportunidade rica de aprendizagem. Em relação à não exploração do local da nascente, lançamos a hipótese de que esse tensionamento se vincula com questões climáticas ou, então, administrativas e organizacionais que, possivelmente, tenham impedido a preparação do local a tempo de receber as crianças. Isto foi confirmado pela professora Canário (Imagem 43):

> A programação que previa a visitação à nascente, precisou ser reprogramada por conta de ter chovido bastante na semana que antecedeu o passeio. Por isso eles não conseguiram conhecer a nascente, porque a trilha que teríamos que passar estava escorregadia. Mas, a vivência foi concluída no mês seguinte, porque daí, já estava tudo pronto, o trajeto já estava limpo e sinalizado com estacas. Então, nós do infantil I, fomos junto com os alunos do quarto ano, pois como o terreno não era plano, tinham algumas descidas, e por conta das chuvas tinha lama escorregadia, então, as crianças menores foram se apoiando nas maiores. A nascente foi cercada pelos funcionários que trabalham na fazenda para não ter perigo de ninguém entrar nela para nadar ou, então, poluir a água, mas nós conseguimos chegar bem próximo dela. (CANÁRIO, Entrevista II, 03/10/22)

Imagem 43 - Visita à nascente

Fonte: Acervo da professora Canário (2022).

O relato da professora revela o motivo pelo qual a vivência não foi ofertada na primeira visita à fazenda, ocasião da observação em campo. Ademais, esclarece que mesmo na prática do desemparedamento, a segurança é importante e considerada. Para mais, revela que a interação entre crianças de diferentes faixas estarias é recorrente na proposta da escola, favorecendo a troca de saberes (Imagem 44).

> Durante o trajeto, o biólogo foi chamando a atenção das crianças para a temperatura do ambiente. As crianças puderam perceber que quanto mais adentrávamos à mata, mais gelado e úmido ficava. As crianças do infantil I tiveram muito medo por conta de estar mais escuro dentro da mata e de encontrar algum bicho, com por exemplo, uma onça. Porque a imaginação delas corre solta, não é!? Mas, num movimento de parceria com as crianças maiores, as menores foram se tranquilizando e puderam observar os diferentes tipos de plantas que tem lá. Foi uma aventura inesquecível. Um misto de sentimentos, por estar entrando na floresta, como eles próprios diziam [...] as crianças gostaram muito do barulhinho de água, ficaram muito felizes de ver a água brotar, então foi bem interessante conhecer a nascente. (CANÁRIO, Entrevista II, 03/10/22)

Imagem 44 - Passeio à nascente: interação com o meio e com o outro

Fonte: Acervo da professora Canário (2022).

É inegável a importância de vivências desemparedadas para o desenvolvimento pleno e sensível da criança, bem como para suas aprendizagens e para sua leitura de mundo. Brincar na e com a natureza, com a ampla diversidade de movimentos, temperaturas, texturas, cores, aromas, sabores e formas não simétricas, permite às crianças ricas experiências e nos afasta do perigo de extinção da *criança na natureza* (VALÉRIO, 2021).

Em face do relato da professora Canário (Entrevista II, 03/10/22), foi possível compreender que o planejamento para as vivências na fazenda, é pensado “em conjunto com o biólogo”. Segundo contou a docente,

> o tema do infantil I, das crianças de 4 anos no primeiro semestre é *água*. Então, junto com o biólogo planejamos as aulas, de modo que o tema trabalhado na escola, em sala de aula e nos demais espaços, seja contemplado também na fazenda, por ele, durante a aula de 50 minutos. Mas, é claro que não existe obrigatoriedade em relação ao tempo, na fazenda é mais livre, as vivências são mais experenciais. [...] os outros momentos são planejados por nós, então, sempre vamos na casa do saci, fazemos visitas ao galinheiro, fazemos alguma outra trilha, visitamos as plantações, colhemos verdura na horta, exploramos a natureza e observamos a paisagem. São desenvolvidas muitas brincadeiras. (CANÁRIO, Entrevista II, 03/10/22)

Imagem 45 - Vivências naturalizadas e emancipatórias I

Fonte: Acervo da instituição escolar (2022)

Imagem 46 - Vivências naturalizadas e emancipatórias II

Fonte: Acervo da instituição escolar (2022).

Posto isto, foi possível apreender que para as participantes da pesquisa, a natureza surge como um ambiente rico para explorações, experiências e interações. Isto é, um ambiente com inúmeras possibilidades de criação e transformação, que desperta os sentidos e favorece o contato com diversos materiais que possibilitam à criança criar enredos e narrativas simbólicas, conforme elucida Brougère (2010), ao destacar que a função principal do brinquedo, neste caso, dos elementos da natureza como objeto brincante, é o seu valor simbólico, visto que, neste simbolismo as crianças manifestam o animismo e antropomorfismo, transformando-os em pequenos animais como lagartos, besouros, formigas, minhocas etc.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas ofertadas na “Escola Passaredo”, oportunizam às crianças experiências e descobertas que se modificam constantemente, permitindo que elas desenvolvam sua autonomia e sua capacidade criativa, ao favorecer que as crianças se conectem com a natureza, que os sentidos sejam despertados e que percebam que o mundo tem formas, cores, sabores, texturas, sons e aromas, garantindo que a interação com os ambientes naturais seja uma “condição para o desenvolvimento pleno das crianças e que a oferta de brincadeiras na e com a natureza, seja um direito humano, e não algo que as escolas devam oferecer como lazer ou prêmio”. (TIRIBA; PROFICE, 2014, p. 69). Assim, brincar na e com a natureza é estar diante de um laboratório de vivências.

4.4 Desafios para promover o desemparedamento e estratégias para seu enfrentamento

Além do alinhamento que se estabeleceu nas falas das docentes durante as entrevistas, bem como nas práticas pedagógicas observadas em campo, as problemáticas para a promoção do desemparedamento se apresentaram de modo complementar. Foi diferente para a coordenadora pedagógica que, por ocupar um cargo distinto, identificou desafios diferentes, principalmente por estar comprometida com outras práticas.

Sendo assim, esta categoria traz as perspectivas apresentadas e observadas, de modo a elucidar os desafios encontrados para a promoção do desemparedamento. Contudo, por ser uma escola onde são dadas todas as condições para que o desemparedamento seja uma realidade, buscou-se, ao contrário das outras

categorias, aprofundar as indagações realizadas durante as entrevistas, a fim de identificar as estratégias que foram utilizadas para o enfrentamento dos desafios, considerando que esta pesquisa também busca compreender a percepção das participantes acerca do desemparedamento.

Nesse marco, trazemos primeiramente a voz da coordenadora pedagógica para dialogar. O primeiro desafio destacado por ela, diz respeito à necessidade de reformulação das práticas pedagógicas, a fim de ajustar-se à pandemia da COVID-19. Segundo Maritaca (Entrevista I, 2022),

> alguns projetos foram paralisados por conta da pandemia, prejudicando a interação entre as turmas, pois, muitos foram os obstáculos que repercutiram no cotidiano escolar. Porém, as experiências e brincadeiras nas áreas externas e em contato com a natureza foram intensificadas.

Diante do cenário emergente, a coordenadora observou um fator positivo, pois, apesar do desafio em adaptar as vivências ao novo contexto, as crianças passaram mais tempo na área externa em contato com o meio que as circundam. Ademais, segundo ela, “sair dessa caixa [sala de aula] e ir para o espaço livre, é entender que tudo ali é algo para aprender, é perceber na parte externa todas as possibilidades [de aprendizagem]”. Em outras palavras, é compreender que tudo e todos que integram os espaços também nos ensinam alguma coisa.

Nessa perspectiva, houve o processo de reestruturação do tempo e de ressignificação dos espaços escolares, favorecendo o desenvolvimento e aprendizado das crianças, uma vez que foi ampliada a permanência delas em ambientes potentes para o encontro e conexão com a natureza.

O segundo desafio destacado pela coordenadora pedagógica está em romper com a ideia de que o professor é detentor do conhecimento e que a sala de aula é o único espaço onde se promove a aprendizagem. Segundo ela, o desafio está ligado à experiência dos sujeitos, pois,

> a vivência de escola das professoras é uma vivência em que o professor era detentor do conhecimento. Ele ficava na frente e todo mundo ficava ouvindo o que ele dizia. A sala de aula era colocada como o único espaço de aprendizagem das crianças. Essa foi a vivência das professoras. A minha também e, talvez, a sua. Esse é o modelo de escola e de sala de aula que nós temos. Então, quando vamos para a nossa prática, tudo isso nos constitui como pessoa, professora e coordenadora. Então, precisamos fazer um exercício grande para se desprender disso, olhar de outra forma e entender que estamos num outro momento, que as crianças estão com outras necessidades. Que através de muitos estudos se percebeu que quanto mais dermos vozes às crianças, mais elas vão conseguir se expressar e conseguir

> desenvolver todas as habilidades que elas têm. Esse é o maior desafio, fazer com que as professoras saiam desse lugar de donas do saber para olhar para a criança que está ali também e que pode nos ensinar algo. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Entrevista I, 2022)

Na perspectiva da coordenadora pedagógica a docente desempenha o papel de mediadora no processo de ensino/aprendizagem, e não mais de detentora do conhecimento. Ou seja, a professora colabora com seu conhecimento, possibilitando ao aluno ser protagonista, criativo e crítico, num ensino dialógico, uma vez que os seres humanos aprendem interagindo com os outros. Contudo, segundo ela, o desafio de assumir essa postura se estabelece no fato de que as docentes muitas vezes se prendem a elementos do passado a partir dos quais foram formadas, porque isso as constituiu como pessoas e profissionais.

Portanto, para ela é necessário avaliar como os fatores históricos e culturais afetam o fazer docente, e abarcar a importância da compreensão das professoras sobre esses efeitos, para encontrar uma formação continuada que possa promover novas perspectivas sobre a prática docente. Destarte, para que a docente assuma uma nova postura é necessário que ele rompa com velhos paradigmas para que não fique à margem das transformações e, assim, os desafios possam ser superados a partir de uma nova perspectiva.

De acordo com a coordenadora pedagógica (ENTREVISTA I, 2002), para que as docentes possam sair do lugar de detentoras do saber, “a escola investe na formação continuada das educadoras, com temas relevantes que promovam a reflexão sobre a infância. As formações coletivas acontecem uma vez por semana”.

Outro desafio que desponta na fala da entrevistada está relacionado com o fato de a liberdade das crianças gerar medo ou receio em relação à segurança, no que tange a integridade física delas. Então, como que uma escola desemparedada lida com essa questão?

> É por isso que a gente pensa nos espaços. É exatamente nisso, nessa segurança, de quais objetos, brinquedos e elementos da natureza serão ofertados ao grupo de crianças, sem que isso traga algum risco para elas, para não se machuquem ou para que, de repente, não machuque alguém. Ou ainda, para que não levem o material à boca e esse objeto seja engolido. Então, isso é algo que a gente pensa aqui sempre, antecipadamente. Quando eu digo que a professora faz parte dessa organização, desse cuidado, desse olhar, é pensando nisso, nessa escolha, nesse critério que ela tem para decidir quais serão os materiais disponibilizados [...]. A situações vão acontecendo de uma forma tranquila e prazerosa, dentro do tempo da criança, então, dificilmente temos uma emergência. As coisas vão fluindo tranquilamente, porque temos esse olhar, esse critério, essa preocupação de

> organizar antecipadamente o espaço, pensando nisso, na organização da professora em relação ao espaço e segurança das crianças e, não, na necessidade de intervenção do adulto. (MARITACA, ENTREVISTA I, 2002)

Outro fator que se mostra como uma problemática em relação ao desemparedamento na maioria das escolas, está atrelado ao fato da sujeira, pois as vivências com os elementos da natureza, principalmente com o barro, promovem esse tipo de ocorrência. Então, ao serem questionadas sobre essa situação, a coordenadora relata que isso não é um problema enfrentado pela escola, pois

> isso é algo que as famílias optam ao nos escolher como escola. São famílias que buscam exatamente isso, que as crianças tenham essa liberdade, que elas possam estar livres e a sujeira faz parte desse processo de estar livre e de explorar. Explorando, isso vai acontecer [se sujar]. Se a criança está explorando tinta natural que foi feita com a beterraba, por exemplo, que é algo da natureza, ela vai se sujar. Ela tem uma liberdade nos movimentos, na exploração e tudo bem! Então, isso é muito tranquilo para as famílias [...]. Não tem essa expectativa das famílias em receber as crianças organizadas e limpas. Pelo contrário, para elas é muito prazeroso quando as crianças saem daqui sujas, com barro no pé. Algumas vão embora descalças. (MARITACA, ENTREVISTA I, 2022)

Considerando que para as famílias a sujeira não é um problema, perguntamos à coordenadora Maritaca, como essa questão é vista pelos funcionários que atuam na limpeza da escola?

> Nesta escola, a sujeira não é um desafio nem para as famílias, nem para os funcionários. Mas, eu sei que isso não é algo comum na maioria das escolas, pois, em uma outra experiência que eu tive, era exatamente ao contrário. Tínhamos que trocar todas as crianças e organizá-las de maneira impecável para que elas pudessem ir para casa de roupa trocada. Não tinha uma sujeira na roupa, o cabelo era super penteado, como se elas estivessem chegando naquele momento. Então, por ser uma conduta da escola, isso também é muito tranquilo para todos os funcionários, sabe!? Exatamente, por ser uma prática da escola, é algo que está muito firme, muito constituído, de uma maneira que a escola acredita. (MARITACA, ENTREVISTA I, 2022)

Em face ao exposto e às observações em campo, percebe-se que essa é uma proposta bastante consolidada na escola e que a liberdade para que as crianças possam explorar e se sujar, advém dos encontros formativos com os funcionários e do diálogo e parceria estabelecida com as famílias, sobre a importância de garantir às crianças experiências na e com a natureza, conforme nos foi relatado pela coordenadora.

> Em dias de chuva, por exemplo, as crianças saem para circular, elas pisam na lama, elas fazem uma sujeira, uma meleca e tudo bem!!! Claro que, às

> vezes, quando sujou demais, a gente faz uma troca. Pedimos para que as famílias deixem uma troca na mochila, porque se for preciso, se ficar muito sujo de não ter condição da criança ir embora toda molhada, fazemos essa troca, mas é uma troca de uma forma muito tranquila, sem ser aquela rigidez de que precisa ser limpo. (MARITACA, ENTREVISTA I, 2022)

Nessa perspectiva, Rinaldi (2017) corrobora que a aprendizagem não pode mais ser vista meramente como a transmissão ou reprodução de conhecimentos, pois a aprendizagem infantil

> configura acima de tudo, um processo de construção [...] dos porquês, dos significados, dos sentidos das coisas, [...] da natureza, da realização, da realidade, da vida. É um processo de auto e socioconstrução, um ato de verdadeira e própria coconstrução.

Para a professora Andorinha (Entrevista I, 2022), na “Escola Passaredo” são poucas as “dificuldades em relação ao desemparedamento, em relação ao brincar espontâneo, de modo livre em contato com a natureza. Porque são ofertadas muitas propostas que vão além da sala de aula, daquele espaço fechado”. Contudo, embora não seja uma problemática enfrentada pela docente na atual escola, ela ressalta que já teve muitos desafios em outras escolas porque

> tinha um currículo insano a ser cumprido e as coisas não podiam sair fora do padrão. Daí eu tinha dificuldade, porque eu não conseguia propor nada, só ficar dentro da sala de aula para dar conta de uma quantidade excessiva de páginas da apostila, mesmo que, às vezes, as crianças não conseguissem ficar nem quinze minutos sentadas. Imagina ficar lá fazendo página por página, então, era muito cansativo. Tinha muita cobrança para que as crianças de cinco anos fossem alfabetizadas. Para mim, essa escolarização precoce era o maior desafio. ‘Como é que eu vou conseguir dar conta de tantas páginas de conteúdo da apostila e, ao mesmo tempo, levá-los para o ambiente externo para que pudessem brincar e curtir a natureza?’. Tem escola que eu já trabalhei, que nem natureza tinha, era grama sintética. Mas, aqui [na “Escola Passaredo”] não tenho essa dificuldade, exatamente por ela promover esse contato com a natureza. (ANDORINHA, Entrevista I, 2022)

Ao continuar discorrendo sobre a sua experiência atual, a professora Andorinha ressaltou que, ao contrário da outra instituição, as famílias que procuram a “Escola Passaredo”, já conhecem a abordagem educacional que embasa suas práticas. Segundo a professora,

> a proposta da escola tem como eixo norteador as brincadeiras e através do brincar as crianças interagem entre elas, com os materiais e com a natureza. E, mesmo que o brincar seja um pouco mais dirigido, as famílias já entenderam a proposta. Lógico que tem pais que não entendem isso. Tem pais que colocam nesta escola porque acham bonita, porque ouviram falar bem, porque tem muita natureza, tem uma proposta diferente, mas, depois

> questionam: ‘como assim, meu filho com cinco anos não está escrevendo ainda, sendo que o filho da vizinha já tá escrevendo?’. Então, tem pais que conseguem entender a proposta e tem pais que não conseguem. (ANDORINHA, Entrevista I, 2022)

A professora, mesmo sem intenção, apresenta um desafio em seu relato, ao revelar a cobrança das famílias acerca dos conteúdos que, para elas, possam dar conta de alfabetizar seus filhos.

Ademais, o discurso da docente revela outras duas problemáticas. A primeira, diz respeito ao conflito dos pais, frente às expectativas de ensino para seus filhos. A segunda problemática, se refere ao fato das famílias que não compreendem a proposta, isto é, que não entendem que por meio do brincar as crianças aprendem. Essas famílias “normalmente, mudam os filhos para outra escola. As crianças não vão para o Ensino Fundamental daqui [da “Escola passaredo”], porque não era aquilo que elas esperavam” (ANDORINHA, Entrevista I, 2022).

> Tem famílias que falam: ‘meu filho tem que brincar, é um processo de aprendizagem, ele vai construindo os saberes’. Mas, tem outras que querem atropelar o processo e querem que a criança com cinco anos, mesmo que ela não mostre condições e maturidade para uma escrita, que ela saia lendo e escrevendo. Então, nem tudo é tão lindo assim. Nem todos os pais entendem que as crianças precisam brincar bastante. Tem família que não entende o quanto a criança aprende brincando, que não conseguem fazer essa relação e questionam ‘vai na escola para brincar?’. Acham que as crianças têm que ir para escola para aprender, como se ao brincar a criança não aprendesse. [...] Por mais que a proposta seja explicada quando os pais vêm conhecer a escola, por mais que seja explicado e que eles andem pelos ambientes, ainda assim, tem famílias que não entendem. Ah, esse pode ser um desafio para o desemparedamento. Sim, isso é um grande desafio! Esse entendimento da relação entre o brincar e o aprender. (ANDORINHA, Entrevista I, 2022).

A professora Canário (Entrevista I, 2022) reforça o que foi trazido pela professora Andorinha ao relatar que “algumas famílias cobram conteúdo e registros no papel, como se isso fosse a única coisa que garante aprendizagem, como se o brincar não fosse essencial para o desenvolvimento infantil”. A professora ainda relata que, tendo em vista essas cobranças, a estratégia utilizada como alternativa para que as famílias tivessem acesso aos registros das atividades de seus filhos, deu-se por meio da liberação de um link de acesso, contendo fotos das vivências e, também, das publicações realizadas no site e nas redes sociais da escola.

> Este ano a escola começou a disponibilizar um link para os pais irem acompanhando as fotos das vivências das crianças, porque não dá para registrar tudo no papel, então, o que não é registrado, eles acompanham por foto, porque tem muita aprendizagem por meio das brincadeiras, sejam elas

> livre ou dirigidas. Eu acho que isso é importante para as famílias, porque elas têm curiosidade de ver o que acontece na escola, como os filhos se relacionam, se interagem, se brincam com os amigos ou se ficam mais sozinhos. Eu acho que esse contato família – escola, que essa parceria é bem importante para que exista um entendimento da proposta [da escola]. (CANÁRIO, Entrevista I, 2022)

De acordo com a professora Bem-te-vi (Entrevista I, 2022), o desafio apresentado pelas colegas, quanto à falta de entendimento sobre as necessidades da infância e acerca da cobrança por conteúdos que sejam registrados no papel, "está atrelado a falta de conhecimento da sociedade de um modo geral". Segundo a percepção da docente,

> pode parecer até meio cruel, mas, a escola ainda é vista como um depósito, onde grande parte das famílias buscam a escola, para deixar a criança porque precisam trabalhar. Então, não tem uma valorização, sabe!? Não deixa de ser uma falta de conhecimento. Então, eu sinto falta de uma orientação para as famílias e para a sociedade. Uma orientação que seja pautada e fundamentada na ciência sobre a importância da Educação Infantil. (BEM-TE-VI, Entrevista I, 2022)

A problemática trazida pela professora, provavelmente esteja vinculada ao fato da Educação Infantil, por muitos anos, ter sido vista pela ótica assistencialista, como um lugar "para deixar a criança. Mas, com o passar dos anos, foi se descobrindo a Educação Infantil como a base social e cognitiva" (BEM-TE-VI, Entrevista I, 2022).

Desse modo, muitos estudos passaram a existir com o intuito de garantir o lugar da criança na sua própria educação, com fundamento em perspectivas teóricas que apontam a criança como um indivíduo autônomo e participante desse processo educativo, e não como mero receptor de conhecimentos. Diante disso, a docência na Educação Infantil, vai se desassociando "daquele olhar de que a professora é a cuidadora, a enfermeira, vamos dizer assim, porque esse não é o nosso papel" (ANDORINHA, Entrevista I, 2022).

De acordo com o documento publicado pelo Ministério da Educação, intitulado Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a função pedagógica e social, assim como, os objetivos da Educação Infantil são:

> Brincar; Movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; Expressar sentimentos e pensamentos; Desenvolver, a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; Diversificar atividades, escolhas e companheirismos de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (BRASIL, 2008. p.19)

Assim sendo, é compreensível a preocupação das docentes em relação à falta de compreensão sobre o lugar que a criança ocupa na contemporaneidade. Para a professora Bem-te-vi (Entrevista I, 2022), no caso da “Escola Passaredo”, o entendimento acerca dos objetivos da Educação Infantil, pode ser adquirido por meio de orientação fundamentada às famílias.

> Eu sinto falta disso dentro das escolas também! Inclusive, é algo que estou pesquisando, sobre como fazer uma orientação, uma formação familiar que poderia ajudar os pais no desenvolvimento da criança. Aqui, ainda, é uma escola que quem matrícula a criança, são famílias que buscam esse diferencial da natureza, esse diferencial sociopolítico, por exemplo. Mas, não se agrega 100%, dos clientes, né!? Como eu comentei antes, a escola é um produto e vendemos esse produto, por isso, as pessoas têm que estar cientes disso, do que estão comprando. Então, eu sinto muita falta dessa orientação.

À vista disso, a estratégia utilizada pela instituição e pela equipe pedagógica, quando surgem os questionamentos e as cobranças pelos conteúdos, “é mostrar para os pais o que a criança já conseguiu nesse contexto, desde que ela entrou aqui na nossa escola” (ANDORINHA, Entrevista I, 2022). Para isso,

> são promovidos encontros com as famílias para elas possam vivenciar algumas das propostas ofertadas às crianças e para que acompanhem o desenvolvimento dos seus filhos. Então, a cada dois ou três meses, a gente tem essa vivência com as famílias, onde proporcionamos uma oficina, acompanhada de uma exposição ou uma apresentação das crianças sobre alguma coisa que estamos estudando ou, ainda, para finalizar algum tema que a gente tenha estudado. Chamamos esses encontros de ‘Laços e nós’. (CANÁRIO, Entrevista I, 2022)

> É um processo de tentar colocar na cabeça dos pais, que a aprendizagem é um processo e que o brincar não é uma coisa sem sentido. Que quando a criança brinca ela está aprendendo. Então, a gente tenta trazer exemplos da própria criança para que os pais compreendam o processo da aprendizagem e o quanto o brincar é importante na infância, que ela vai ter todo o tempo do mundo para aprender a ler e escrever. Que no brincar também tem um olhar pedagógico, [...] tem uma observação do que o grupo precisa e o que eu posso trazer como proposta para poder ajudá-los, tanto na linha pedagógica quanto na questão social. Então, a gente sempre vem mostrando isso para os pais [...] para que eles confiem no que está acontecendo. (ANDORINHA, Entrevista I, 2022)

Kishimoto (1998), inspirada em Froebel, ratifica a importância do brincar na infância, sendo a brincadeira

> a representação de necessidades e impulsos internos, […] a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e

> interno, paz com o mundo. [...] o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (KISHIMOTO, 1998, p.98)

Ao ser indagada sobre os desafios com os quais se depara para promover o desemparedamento da infância, a professora Canário (Entrevista I, 2022) relatou que, para ela, um dos desafios está na organização dos espaços e dos materiais, porque precisam ser pensados e organizados com antecedência e “nem sempre dá para ir atrás dos materiais. Às vezes vem uma ideia, mas que surge em cima da hora observando o grupo. Então, preparar o ambiente é mais difícil para a gente”.

> Vemos nas postagens [de redes sociais] das escolas que têm a abordagem na qual a gente se inspira, o ambiente todo preparado, todo organizado, arrumadinho, mas, no dia a dia, a gente não consegue fazer um ambiente tão preparado e acolhedor desse jeito, né!? Por exemplo, pensar assim: ‘eu vou precisar disso, usar esse material, esse raspador e essa colher, para propor um desafio, alguma coisa assim’. Então, eu acho que o meu desafio maior, é preparar os espaços para ficar mais potente para as crianças. (CANÁRIO, Entrevista I, 2022)

Segundo a docente, o processo de preparação do ambiente e dos materiais parece simples, mas, ao contrário, requer bastante estudo e planejamento.

Todavia, considerando que a problemática acerca da preparação do ambiente e dos materiais parte de uma professora que tem praticamente todas as condições necessárias para promover o desemparedamento, a dificuldade em planejar e organizar os ambientes se mostrou um desafio bastante relevante para refletir. Afinal,

> a reflexão sobre o desemparedamento das crianças também passa pela escolha dos materiais que oferecemos a elas, pois quando ampliamos o repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender - no sentido sensorial e motor -, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento. (BARROS, 2018, p. 76)

O relato da docente evidencia que, por se tratar de algo sério para o desenvolvimento infantil, promover propostas desemparedadas e brincantes requer seriedade e comprometimento com a infância. Contudo, nem sempre é possível ofertar *o que* e *como* é visto nas redes sociais das escolas que seguem a linha do desemparedamento, pois, cada escola tem um contexto específico, desde a organização, os recursos e, sobretudo, o espaço. Portanto, não existe receita pronta. Cabe a cada escola promover práticas desemparedadas, adaptando-as à sua realidade. Assim,

> cada escola pode adaptar, organizar e usar seu espaço de acordo com seu terreno, recursos financeiros e, principalmente, de acordo com sua trajetória pedagógica. Muitas vezes, as escolas contam também com a participação das famílias nesse processo, por meio de doação de materiais e de mutirões para a organização dos espaços e a construção de brinquedos e outras estruturas. (BARROS, 2018, p. 64)

Nesse sentido, “o conceito de ambiente é entendido como um sistema vivo, em constante transformação e [...] reflete uma cultura que é própria de cada realidade” (HORN, 2007, p. 36).

Outro fator que se mostrou proeminente para sanar o desafio de planejar e organizar os ambientes, diz respeito às formações docentes. Na "Escola Passaredo”, elas ocorrem semanalmente, e se mostram imprescindíveis para refletir e buscar junto a equipe, o aprimoramento para que os ambientes sejam organizados de modo a potencializar a aprendizagem. Para Barros (2018, p 44),

> é preciso relembrar e permitir espaços e tempos de encantamento. [...] independentemente dos caminhos da formação, é fundamental que os educadores tomem contato com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período. [...] as experiências vivenciadas na infância costumam influenciar fortemente a postura que assumimos em relação às experiências das crianças no pátio e nos demais espaços escolares. Tomemos como exemplo nossas memórias em relação às brincadeiras que envolviam algum tipo de risco, como subir em árvores ou fazer uma fogueira. Se conseguimos acessar como esses momentos foram importantes, divertidos e ricos para nós, talvez possamos vencer o medo e permitir que as crianças sob nossos cuidados também vivenciem experiências parecidas.

Outro desafio que se apresenta ao desemparedamento, está relacionado com os avanços tecnológicos, pois, para a professora Bem-te-vi (Entrevista I, 2022) “apesar da tecnologia agregar saberes, ela diminui o tempo de infância. E com o avanço, muitas coisas mudam, as crianças estão mudando. Por isso, tem ficado cada dia mais difícil encantar as crianças na escola”. De acordo com a docente,

> as crianças estão muito adiantadas. Eu vejo crianças chegando com três, quatro anos, comentando ‘olha, teve um acidente de avião, fulano faleceu’. Temas que não fazem parte, que não deveriam fazer parte dessa faixa etária. Então assim, eu acho que a tecnologia agrega muito, mas eu sinto que não se tem um limite. As crianças têm acesso a tudo e estão deixando de ser criança cada vez mais cedo. (BEM-TE-VI, Entrevista I, 2022).

Assim, numa sociedade mutante, onde a tecnologia se faz cada vez mais presente na vida dos seres humanos, torna-se cada dia mais difícil concorrer com a elevada estimulação sensorial ao qual as crianças são expostas, quando estão em

contato com as telas. Ademais, o excesso às telas pode dificultar o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e sociais da criança. Afinal, ela consome passivamente o conteúdo, perdendo preciosas oportunidades de exercitar outras habilidades, por meio da interação com o outro e com a natureza.

> A linguagem da criança mudou. O tipo de brincadeira mudou. Elas estão tendo acessos ilimitados às informações, o acesso em si não é ruim. Hoje em dia, não dá para colocar a criança numa bolha, falar que ela não vai ter acesso ao celular, mas o acesso está muito livre e do mesmo jeito que tem coisas boas, tem coisas muito ruins. Então, eu acho que o desafio está no limite, na falta de equilíbrio. Fazendo um comparativo, lembro da primeira turma que eu tive, ninguém tinha celular. Hoje, a metade da minha turma tem. Por que uma criança de quatro anos precisa de um celular? Até onde isso é necessário para ela? O excesso às telas virou uma válvula de escape, uma estratégia para a criança ficar quieta. (BEM-TE-VI, Entrevista I, 2022).

Nessa perspectiva, Louv (2016, p. 290) discorre que

> diferentemente da televisão, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia. Pois, a vida moderna na nossa sociedade cada vez mais eletrônica e virtual afunila os sentidos da criança, restrito ao visual do tamanho da tela de um celular, vídeo game, computador ou televisão.

Desse modo, fica evidente que o desafio tecnológico afeta a vida dos seres humanos, em especial, das crianças. Pois, além de limitar as vivências na e com a natureza, traz consequências negativas à saúde e bem-estar, se não olhado com atenção e cuidado, conforme evidenciado por Louv (2016). O autor sinaliza que a natureza se tornou abstrata, uma coisa a ser observada, consumida e ignorada pela nova geração, por conta do excesso de estímulos eletrificados.

Assim sendo, para não contribuir ainda mais com a exposição às telas, as práticas pedagógicas ofertadas na “Escola Passaredo”, buscam promover o contato com a natureza, a fim de que a aprendizagem seja carregada de sentidos, que sejam despertados pelo contato com o barro, com o vento, com a água, com o calor, com a transformação da lagarta em borboleta e com diversos elementos da natureza.

Sobre isso Piorski (2016, p. 109) discursa que,

> A criança, essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos. Só quase sabe ver com as mãos, ver com os olhos não lhe basta, pois o campo de repercussões por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas. A tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo. Pela tatilidade, ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais.

Com base nas problemáticas elencadas e nas estratégias utilizadas para o enfrentamento dos desafios, foi possível apreender que, mesmo em uma escola desemparedada, existem tensionamentos que requerem escuta sensível e táticas pensadas em conjunto, com o intuito de minimizar o desconforto e as angústias. Para tal, se mostraram bastante relevantes as formações que são promovidas, tanto para a equipe quanto para as famílias, com a finalidade de se buscar o entendimento acerca da proposta da instituição.

Para mais, percebeu-se que, na “Escola Passaredo”, as práticas pedagógicas estão bastante consolidadas, provavelmente, por isso, não seja necessário romper com a cultura do medo que provoca um excesso de cuidados, ao julgar as vivências com e na natureza, perigosas ou arriscadas.

Entretanto, ficou explicito que, assim como experenciei desafios em instituições que eu tenha trabalhado e que tinham como abordagem a transmissão de conteúdos, ofertados em tempos fragmentados, as participantes da pesquisa também vivenciaram desafios em outras realidades educacionais, indicando que, de fato, a “Escola Passaredo”, tem uma proposta diferenciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explorar a problemática do desemparedamento se mostrou relevante para refletir a infância na contemporaneidade. Por compreender que o desemparedamento se faz cada vez mais imperativo, temos de suplantar as dificuldades que se apresentam no cotidiano das instituições escolares, com a finalidade de romper com as paredes concretas, bem como, com aquelas que são imperceptíveis, mas que acabam por cercear a infância.

Assim sendo, adentrar no cotidiano da “Escola Passaredo”, se tornou uma valiosa oportunidade para analisar e compreender como a criança é concebida, numa escola que se fundamenta na filosofia humanista e tem como inspiração diferentes abordagens educacionais, todas progressistas, que promovem condições para que as crianças vivenciem situações e atividades interativas, nas quais elas próprias construirão os saberes, por meio das interações entre sujeitos e o meio, se emancipando e se constituindo como um ser social, de diretos e que produz cultura.

Nesse marco, a presente pesquisa colocou como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas no cotidiano escolar da instituição de ensino “Escola Passaredo”, contribuem para o desemparedamento da infância e para o processo de tornar-se humano das crianças. Para essa finalidade, os objetivos específicos buscaram i) descrever como se organiza a rotina da escola, no que diz respeito ao tempo e ao espaço; ii) conhecer a visão das docentes e da coordenadora pedagógica acerca do brincar espontâneo em conexão com a natureza e sua efetivação nas práticas educativas cotidianas; e iii) identificar os desafios que se apresentam nas práticas das participantes da pesquisa para promover o desemparedamento e as estratégias utilizadas para o seu enfrentamento.

Entretanto, antes de prosseguir com as considerações, destaco que realizar esta pesquisa foi de fundamental importância para mim, frente às minhas inquietações pessoais e profissionais sobre como garantir à criança a possibilidade de construção do conhecimento significativo, que deixa marcas saudáveis no corpo e na mente, em escolas emparedadas e com rotinas fragmentadas que se adaptam às necessidades dos adultos e às demandas administrativas da instituição educacional.

Sendo assim, alguns desafios se apresentaram para o desenvolvimento deste estudo, dentre eles destaco dois. Em primeiro lugar, conseguir uma ou mais escolas que aceitasse(m) participar da pesquisa. Em segundo lugar, a necessidade de

distanciamento da pesquisadora para como o objeto de estudo, considerando minha paixão pela infância e por uma pedagogia com práticas libertárias. A distância a qual me refiro, nada tem a ver com separar a professora da pesquisadora. Afinal, desde a embriogênese do projeto na minha cabeça, ele já se tornou parte da minha essência, fazendo com que a professora e a pesquisadora se complementem.

O distanciamento corresponde, portanto, ao fato de que há tempos estou engajada na ideia do desemparedamento, enquanto professora da Educação Infantil. Sendo assim, busquei um distanciamento seguro, a fim de produzir interpretações baseadas nas evidências e nos indícios emergidos dos dados coletados e, não, nas minhas ideias prévias em relação ao fenômeno estudado.

Assim, após encontrar uma escola que tivesse o desemparedamento infantil como proposta pedagógica, optei pelo estudo de caso único, como estratégia metodológica. Diante das características do estudo proposto, a pesquisa foi desenvolvida na perspectiva dos sujeitos e do contexto específico no qual estão inseridos.

Desta maneira, para atingir os objetivos da pesquisa, foram coletados os documentos disponíveis na unidade, com a finalidade de conhecer como se fundamentam as práticas docentes orientadas a promover o desemparedamento da infância na instituição. Nessa direção, foram consultados o regimento escolar, o plano anual de ensino, planejamentos das docentes e projetos pedagógicos.

Ademais, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com docentes da instituição e com a coordenadora pedagógica. Foram realizadas também, observações de quatro horas, sendo uma observação por turma, nas quais atuam as docentes participantes da pesquisa. As observações em campo proporcionaram uma imersão profunda nas singularidades da abordagem utilizada pela instituição. Assim, puderam ser coletadas informações mais detalhadas, admitindo maior proximidade com os eventos ocorridos no ambiente e aprofundamento sobre o objeto pesquisado.

A análise dos dados foi desenvolvida seguindo várias etapas. Inicialmente, realizamos a leitura dos documentos reguladores da instituição educacional e selecionamos as informações pertinentes para construir a caracterização do caso. Posteriormente, fizemos a transcrição das entrevistas e realizamos múltiplas leituras das transcrições, buscando identificar fatos relevantes que estivessem vinculados com a problemática da pesquisa. Assim, foram criadas quatro categorias para responder aos objetivos da pesquisa. Por fim, procuramos no diário de bordo e nas

gravações de áudio, episódios coletados durante as observações em campo, que elencassem como o discurso era efetivado na prática, ressaltando coerências e possíveis incoerências.

Foi possível compreender que a instituição tem suas ações pedagógicas pautadas em teóricos como Piaget, Vygotsky, Loris Malaguzzi, Emmi Pikler, entre outros, e não se restringe a uma única pedagogia. Ao adentar no cotidiano da “Escola Passaredo”, ficou nítido que a instituição baseia suas práticas em múltiplas pedagogias, todas elas progressistas. Isto é, em pedagogias que contrapõem o modelo tradicional – visto como um modelo conteudista, de centralização na figura docente, de pouca autonomia, de controle e negação dos corpos etc.

Ademais, me deparei com uma escola onde professoras e coordenadora pedagógica caminham na mesma direção, com um discurso bastante coerente, salvo pequenos detalhes de entendimento acerca de uma ou outra teoria, na qual estão fundamentadas suas ações. Para mais, encontrei uma escola que tem uma organização espacial especificamente orientada para vincular os alunos com experiências de aprendizagens, principalmente, vivências na e com a natureza.

Contudo, os dados revelaram que a escola ainda não conseguiu transformar toda essa concepção em um documento oficial que permita reificar sua identidade, apesar de existirem documentações diárias ou semanais que registrem o que é feito.

No que tange aos tempos e espaços, foi apreendido que a rotina da “Escola Passaredo” é pensada para a criança e não para as demandas administrativas. Embora haja marcações de tempo para algumas propostas, o tempo aión é o que prevalece, sendo administrado, principalmente, pelos interesses das crianças. Ademais, os espaços são organizados para promover a autonomia. Os materiais diversificados que compõem os ambientes e são ofertados para as brincadeiras espontâneas ficam ao alcance e à disposição das crianças, promovendo a interação e facilitando a criação de narrativas.

Desse modo, fica explícito que as participantes da pesquisa reconhecem a importância dos tempos e espaços para o brincar no cotidiano da Educação Infantil, ressaltando ser um direito que deve ser garantido e não apenas uma ação voltada unicamente para fins pedagógicos.

Foi possível abarcar também que, as entrevistadas reconhecem a importância do desemparedamento da infância. Embora, não utilizem de modo recorrente o termo desemparedar para nomear as práticas que respeitam os desejos das crianças e as

vontades do corpo em se movimentar livremente, as participantes promovem com bastante frequência o brincar espontâneo na e com a natureza.

Posto isto, podemos apreender que, para as participantes da pesquisa, a natureza surge como um ambiente rico para explorações, experiências e interações. Isto é, um ambiente com inúmeras possibilidades de criação e transformação, que desperta os sentidos e favorece o contato com diversos materiais que possibilitam à criança criar enredos e narrativas simbólicas. Assim, para as crianças da escola, brincar na e com a natureza é estar diante de um laboratório vivo e potente para a aprendizagem.

No contexto da escola estudada, foi possível perceber que a ação docente no processo de ensino/aprendizagem não está limitada a repassar conhecimento. Visto que a criança faz parte de uma sociedade em constante transformação, cabe a escola fomentar a curiosidade, mediar e valorizar as aptidões dos educandos. Ademais, escutar as crianças possibilita pensar de modo coletivo em tempos e espaços que sejam das crianças e não somente para as crianças.

Para mais, as vivências ao ar livre se mostraram como uma das soluções necessárias para diminuir as chances de transmissão do vírus da COVID-19. Ademais, possibilitaram ampliar o contato com a natureza, tornando-se uma alternativa para pensar a escola além das quatro paredes de uma sala de aula, ressaltando a importância do brincar com e na natureza, de modo a compreender que se trata de um lugar potente para a imaginação e para o desenvolvimento infantil.

Se mostrou também, particular desta instituição, o alinhamento do discurso das docentes acerca da valorização do brincar espontâneo e livre em conexão com a natureza, pois esse tipo de discurso não é muito comum, se comparados às experiencias vivenciadas pela pesquisadora em diferentes instituições educacionais e pesquisas. Pois, apesar de muitas docentes que atuam na Educação Infantil, terem a mesma percepção das docentes da “Escola Passaredo”, nem todos agem da mesma maneira. Às vezes, quando se tem esse tipo de discurso, ele acaba por divergir na prática, principalmente, porque nem todas as escolas possuem lugares propícios para que essas experiências com e na natureza se concretizem.

Os dados também revelam que as docentes, junto à coordenadora pedagógica, vêm construindo contextos brincantes em meio à natureza. Contudo, apesar da filosofia adotada pela escola, onde as crianças são agentes ativos que se envolvem com a construção do seu próprio conhecimento, alguns desafios se apresentaram na

prática de desemparedamento da infância, pois, mesmo nessa escola, onde tudo parece estar dado para a prática do desemparedamento infantil, existem também tensões que entram em conflito com outros aspectos da escola como, por exemplo, as demandas administrativas e organizacionais, que acabam por modificar o planejamento estabelecido para um determinado dia.

Ademais, foram relatados e observados outros desafios: o acesso ilimitado à tecnologia como concorrência ao encantamento escolar e docente; a falta de compreensão acerca dos desejos e necessidades das crianças da contemporaneidade; o conflito das famílias sobre que tipo de ensino ofertar para seus filhos, com questionamentos sobre a proposta do desemparedamento dar conta ou não de ensinar conteúdos; e o planejamento e processo de preparação dos ambientes e dos materiais. Na perspectiva da coordenadora pedagógica, o desafio está em romper com a ideia de que a figura docente detém o conhecimento.

Com base nas problemáticas descritas, foi possível identificar algumas das estratégias utilizadas para o enfrentamento dos desafios, pois, mesmo uma escola desemparedada, requer escuta sensível e táticas pensadas em conjunto, com o intuito de minimizar o desconforto e as angústias frente às problemáticas.

Nesse sentido, as formações com a equipe escolar e com as famílias se mostraram bastante relevantes na busca por orientações, bem como para a compreensão acerca da proposta da instituição, que se apresenta bastante fortalecida e enraizada. Possivelmente, por isso, não haja necessidade de descontruir a cultura do medo no que tange ao julgamento de que as vivências com e na natureza são perigosas ou arriscadas.

Diante do exposto, foi possível constatar que a solução para o desemparedamento da infância requer, essencialmente, que saibamos de que infância estamos falando. Para isso, se faz necessário refletir constantemente acerca da criança como um ser social, de direitos e que produz cultura. Ademais, cabe o reconhecimento da brincadeira espontânea, como a linguagem universal da infância, sendo ela um modo de expressão livre, que se estabelece como um ato transgressor em uma sociedade adultocêntrica, ainda caracterizada por uma educação conteudista e escolarizante para a Educação Infantil.

Para mais, adicionando o valor das interações e do aprender na e com a natureza, me deparei com experiências potentes e de maravilhamento para as crianças, permitindo-lhes usar seus próprios saberes e habilidades, reafirmando,

assim, o protagonismo infantil e favorecendo a constituição do ser humano, visto que uma escola onde são dadas todas as condições para o desemparedamento, possibilita às crianças viverem sua infância de forma plena, em contextos de possibilidades brincantes, potencializando o seu agir, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e, assim, emancipando-as.

Nessa perspectiva, Tiriba (2010, p. 6) certifica que as instituições de Educação Infantil necessitam garantir espaços para as vivências brincantes na e com a natureza e suas diferentes formas de vida, que deve ser constituído por meio de "[...] um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual" , pois, concebendo os seres humanos como seres da natureza e reconhecendo a criança como sujeito social, produtor de cultura, devemos "[...] repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades".

Sendo assim, mostra-se relevante investir no propósito de desemparedar. Para isso se faz necessário romper com as paredes de cimentos das salas de aulas, ter uma escuta sensível aos desejos das crianças de serem emancipadas e às vontades do corpo que clamam por liberdade. Ademais, a natureza além de se constituir em um espaço para se brincar espontaneamente, pode ser concebida como um laboratório vivo para que as crianças possam construir seus saberes.

Afinal, na natureza, as crianças "brincam, pesquisam e se apropriam de uma diversidade de conhecimentos" (TIRIBA, 2018, p. 235). Ou seja, na natureza, as crianças têm a possibilidade de viver bons encontros e viver experiências brincantes que desafiem suas potências criadoras, de modo que essas vivências possam afetá-las positivamente e transformá-las por meio da interação que se estabelece com ela. Desta maneira, o sentido do termo "desemparedar" ultrapassa as paredes, pois se trata de desemparedar conceitos e percepções acerca da educação das crianças.

E foi exatamente isso que encontrei na "Escola Passaredo", o desemparedamento de concepções e propostas escolarizantes. Notei que a brincadeira livre e espontânea é referência e fonte inesgotável nas práticas pedagógicas da instituição. Ademais, o brincar é considerado a base que estrutura a forma de pensar e criar os espaços e tempos para as crianças.

Assim, espero com este estudo de caso, contribuir com outras escolas na promoção do desemparedamento. Desse modo, cabe ressaltar que, esta pesquisa não tem o desígnio de ser um manual para a prática do desemparedamento nas

escolas, trata-se, portanto, de um convite aos envolvidos no processo educativo da Educação Infantil, para refletir sobre os devires da infância e pensar os tempos como um processo de escuta às necessidades das crianças, e o espaço ofertado para o brincar na e com a natureza, para além da sala de aula, como um ambiente rico em possibilidades brincantes para a criança viver a plenitude da infância e, ao mesmo tempo, ser protagonista na construção de suas aprendizagens, reconhecendo o que a natureza tem a nos oferecer.

Chego ao final desta pesquisa com a sensação de algo inacabado, ou seja, que sucessivamente necessita ser edificado e nutrido pelas possibilidades de um desemparedamento contínuo de nossas reflexões, ações, atitudes e visões frente a educação das crianças na Educação Infantil. Deste modo, faço um convite para que plantem comigo sementes de um futuro de esperança e alegria para as crianças. Para tal, elaborei um conjunto de orientações direcionadas ao processo de desemparedamento nas escolas, que poderão ser adequadas a diferentes contextos e realidades.

5.1 Caminhos para o desemparedamento: possibilidades de implementação de práticas escolares naturalizadas

1. **Teorizar as práticas do brincar livre e espontâneo**. Compreender a importância dos pressupostos epistemológicos do brincar no desenvolvimento do *SER*-humano para construir um currículo e um projeto político pedagógico que mostre o sentido da proposta, o porquê do brincar. O processo deve ser construído coletivamente com a escola, família e comunidade.

2. **Ter uma escuta atenta e sensível à criança**, é escutá-la através de suas múltiplas linguagens e ser afetado(a) por suas leituras de mundo, por seus interesses, saberes, desejos, o que exige que os(as) docentes a acolham e a respeitem em sua alteridade. Portanto, desemparedar significa respeitar e criar condições para que as crianças possam se expressar. Assim, se faz necessário “observar, registrar e dar voz aos dizeres das crianças e incluí-las no processo de mudança do espaço e das rotinas” (BARROS, 2018, p. 41).

3. **Promover o contato com a natureza**, pois ela alegra, ela é um cenário potente para a criança desbravar o mundo, um convite à aventura com infinitas possibilidades.

4. **Compor, nos espaços escolares, ambientes potentes** que agenciem diversas explorações, experiências e aprendizagens e que sirvam de palco para que as crianças encenem suas narrativas e possam transformá-las frequentemente.

5**. Ofertar materiais que sejam ricos em oportunidades**, como: utensílios de cozinha, ferramentas, elementos naturais, tinta, bonecas, banheiras e bacias etc., mesmo que isso signifique que os espaços fiquem sujos. Em contato com diferentes texturas e elementos as crianças concretizam suas ideias.

6. **Repensar os tempos escolares,** de modo a favorecer as interações e o brincar, dando preferência ao tempo *Áion,* pois "leva tempo – um tempo livre, não cronológico – para se (re)conhecer" (BARROS, 2018, p. 58).

7. **Permitir, de forma livre e espontânea, a expressão das diferentes linguagens**, com a finalidade de aumentar a potência de agir da criança, tornando-a protagonista de seu processo de aprendizagem.

8. **Romper com a cultura do medo que provoca um excesso de cuidados**, ao julgar as vivências com e natureza, perigosas ou arriscadas. Alegar que é importante para o desenvolvimento das crianças que elas corram riscos não significa de modo algum colocá-las em perigo, mas dar espaço tanto para o sucesso quanto para o fracasso, de modo a prepará-las para o futuro.

9. **Compreender que o envolvimento com o que vem da natureza,** como o barro, a terra e a água, deixam marcas nas mãos, nos espaços e nas roupas. Contudo, tais marcas são saudáveis e fazem parte do processo de desemparedamento e contribuem para o desenvolvimento infantil.

10. **Buscar alinhamento do discurso e práticas** requer formação continuada da equipe escolar, de modo a romper com o trabalho solitário, porque, o desemparedamento evidencia e necessita do trabalho coletivo. Ademais, a formação continuada se faz necessária para a compreensão das demais orientações, pois, o conhecimento transforma.

As orientações sugeridas, além de servirem para profissionais da educação, famílias e comunidade pensarem as práticas para o desemparedamento, são também, uma importante ferramenta para quem elabora as políticas públicas para a infância. Pois, a partir delas, seria possível repensar os espaços, inclusive quando se desenham os novos prédios que serão utilizados para a escolas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, vol. 4, n. 7-8, p. 1-8, 2003.

ANDRADE, C. Intimidade com a Natureza: a pedagogia do despertar de Thoreau. **ATeo**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 64, p. 87-103, jan./abr. 2020.

BARBIERE, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 67-80.

BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza (org.). Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dez.1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.
CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREIRE, A. M. A. Inédito viável. *In:* STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 223-226.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil:** observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GAIO, R; ROCHA, P. T. F; e FREITAS, T. P. de. Movimento e ritmo: conviver e aprender com as diferenças desde a educação infantil. *In:* GAIO, R.; MARTINS, I. C. (org.). **No palco da infância:** movimento, ritmo e expressão corporal na Educação Infantil**.** Curitiba: CVR, 2017. p. 99-115.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre documentação. *In*: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.) **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In:* WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

HORN, M. G. S. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HORN, M. G. S. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva. 2008, p. 1-40.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In:* I SEMINÁRIO NACIONAL, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]**.** Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. p. 1-20. Tema: Currículo em movimento.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In:* LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

MARTINS, I. C. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira:** do brincar na rua ao brincar na escola. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MARTINS, I. C; CRUZ, M. N. da. Brincar na rua e brincar na escola: infância, lazer e educação. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 61, p. 17-30, set./dez. 2014.

MARTINEAU, S. Jean-Jacques Rousseau: o Copérnico da pedagogia. *In:* GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 150-172.

MASTRASCUSA, C.; FRANCH, N. **Corpo em movimento, corpo em relação:** psicomotricidade relacional no ambiente educativo. São Paulo: Evangraf, 2016.

MINAYO, M. C. S. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

NIGRIS, E. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. *In:* GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In:* **Anais do I Seminário Nacional Currículo em movimento. Perspectivas atuais.** Belo horizonte, nov. 2010.

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

PROFICE, C. **As crianças e a natureza:** reconectar é preciso**.** São Paulo: Pandorga, 2016.

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

SILVA, A. A. Significando o brincar na escola: ouvindo crianças e analisando as práticas pedagógicas na educação Infantil. *In:* X SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 10. 2007, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2007. p. 1-11. Tema: Sociabilidade e emoções.

TIRIBA, L. **Crianças da Natureza**. *In:* Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito à alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Petrópolis: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. O direito humano à interação com a natureza. *In:* SILVA, A.; TIRIBA, L. **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem:** agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

VALERIO, V. G. A. **As interações e o brincar na e com a natureza**: construindo uma infância desemparedada na creche. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade são Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico] / Robert K. Yin; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

- Fale-me sobre a sua formação e sua trajetória profissional: onde e quando fez a sua formação inicial? Quais experiências de formação continuada foram as mais significativas para você e por quê? Como descreveria suas experiências na docência e na gestão educacional? Quando começou a trabalhar na instituição? Já ocupou outros cargos nesta escola?
- Em qual abordagem se fundamentam as práticas educativas desenvolvidas na instituição escolar? Que concepção de natureza e de ser-humano orientam as práticas educativas da instituição?
- Como é feita a gestão do tempo e do espaço na “Escola Passaredo”?
- Como você entende a relação entre a criança e a natureza? E os docentes da instituição, como compreendem essa relação?
- Como compreende o papel do brincar espontâneo e livre com – e na – natureza para as crianças pequenas, principalmente, pós pandemia?
- Em que medida os encaminhamentos metodológicos provenientes do currículo da escola, conduzem ao desenvolvimento da autonomia das crianças?
- Quais são os desafios que você enfrenta, enquanto coordenador, na promoção do desemparedamento da infância?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS DOCENTES

- Fale-me sobre a sua formação e sua trajetória profissional: onde e quando fez a sua formação inicial? Quais experiências de formação continuada foram as mais significativas para você e por quê? Como descreveria suas experiências na docência e na gestão educacional? Quando começou a trabalhar na instituição? Já ocupou outros cargos nesta escola?
- Como descreveria a perspectiva pedagógica adotada pela escola? Que concepção de natureza e ser-humano assume tal perspectiva? Qual é a sua opinião sobre essa perspectiva?
- Nas suas práticas cotidianas, como organiza os tempos de trabalho? E como organiza os espaços? Poderia dar exemplos?
- Como você entende a relação entre criança e natureza?
- Qual é a sua visão sobre o papel do brincar livre e espontâneo para o desenvolvimento infantil?
- Na sua opinião, em que medida os encaminhamentos metodológicos provenientes do currículo da escola conduzem ao desenvolvimento da autonomia das crianças?
- Quais são os desafios que você enfrenta na promoção do desemparedamento da infância?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) _____ está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa, não obtendo nenhum ganho financeiro pela participação. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Instituição.

Este documento, é elaborado em duas vias originais, que será assinado pela pesquisadora e por você, visando assegurar seus direitos. Solicitamos que leia com atenção este termo e caso tenha alguma dúvida, entre em contato com a pesquisadora responsável e sua equipe de pesquisa, podendo esclarecer dúvidas do projeto e de sua participação. Uma via original ficará com o(a) Sr(a) e a outra ficará conosco.

TÍTULO DA PESQUISA: Desemparedamento da Infância: Tempos e Espaços para o Brincar na Educação Infantil.
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Carolina Caldini.
ENDEREÇO: Avenida São João, nº 1164, Jd. Icatu – Votorantim/SP – CEP: 18110-210, Brasil.
TELEFONE: (15) 99757-9748
PESQUISADOR PARTICIPANTE: Profa. Dra. Ana Leticia Losano.
ENDEREÇO: Rua Catuaba, nº 145, Loteamento Alphaville – Campinas/SP – CEP: 13098-355, Brasil.
TELEFONE: (19) 99223-9306
INSTITUIÇÃO: UNISO – Universidade de Sorocaba.
ENDEREÇO: Universidade de Sorocaba – 1º Piso da Biblioteca Aluísio de Almeida – Cidade Universitária Professor Aldo Vannucchi. Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP, Brasil.
TELEFONE: (15) 21017104 / (15) 21017008
INFORMAÇÕES SOBRE O CEP: Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Sorocaba (UNISO).
COORDENADORA: Profa. Dra. Raquel de Mendonça Rosa Castro.
ENDEREÇO: Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP, Brasil.
E-mail:
TELEFONE: (15) 2101-7085
ESPECIFICAÇÃO DA PESQUISA: Dissertação de Mestrado.
CURSO: Mestrado em Educação.
LINHA DE PESQUISA: Cotidiano Escolar.
OBJETIVO DA PESQUISA: Analisar como as práticas educativas no cotidiano escolar da “Escola Passaredo”, contribuem para o desemparedamento da infância e no processo de tornar-se humano das crianças.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

1. CONTATO: Para a realização da pesquisa de campo, inicialmente será encaminhado um e-mail ao diretor da escola onde será realizado o estudo de caso, esclarecendo sobre o interesse em entrevistar os professores e o coordenador

pedagógico que atuam na pré-escola, bem como, observar as práticas docentes dos participantes. Após consentimento da direção, os professores e o coordenador pedagógico serão convidados por e-mail, a participar da pesquisa.

2. VERIFICAÇÃO DE INTERESSE: Se confirmado, será enviado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para preenchimento, entregue por e-mail para ser assinado e digitalizado, ou durante encontro pessoal com o pesquisador.

3. ENTREVISTA: O terceiro passo será o agendamento da entrevista, que poderá ser presencial ou por vídeo chamada, da forma que for mais viável para cada professor e gestor participante. A entrevista será do tipo semiestruturada, na qual as perguntas norteadoras serão feitas em uma ordem previamente determinada. As anotações serão registradas no papel ou gravadas, desde que sejam autorizadas pelo participante, a partir do seu discurso, descritas em forma de relatório, para posterior análise.

4. *OBSERVAÇÃO*: O quarto passo será o agendamento da observação da prática docente, que será presencial. As anotações serão registradas no papel ou gravadas, desde que sejam autorizadas pelo participante, a partir do seu discurso, descritas em forma de relatório, para posterior análise.

5. ANÁLISE: A análise será desenvolvida seguindo três momentos: descrição dos relatos coletados nas entrevistas e observações das práticas docentes; redução e interpretação das informações obtidas.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os participantes poderão apresentar timidez, podendo também ocorrer algum desconforto ou constrangimento durante as entrevistas e as observações. No caso de pessoas que nunca participaram desse tipo de interação, poderá gerar certa ansiedade e receio. Para minimizar os riscos, a entrevista será realizada individualmente, após a explicação detalhada de todos os procedimentos e do teor das questões. Ainda, será informada a garantia de confidencialidade de todas as respostas e de todos os registros coletados durantes as observações. Ademais, será esclarecido, que não existem respostas certas ou erradas e que as entrevistas e observações não serão de forma alguma, uma avaliação. A pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto e, se necessário, a entrevista e a observação das práticas poderão ser remarcadas. Contudo, caso haja necessidade, a pesquisadora poderá encaminhar o(a)s participantes para profissional especialista, no intuito de preservar a integridade física e psíquica de todo(a)s.
BENEFÍCIOS: Ao longo da pesquisa os participantes terão a oportunidade de refletir sobre a própria prática, além de ampliar seu repertório de conhecimento a respeito da temática desenvolvida. No meio acadêmico e especialmente para os professores da Educação Infantil, os resultados do estudo levarão a um maior entendimento das possibilidades e desafios do desemparedamento da infância, bem como poderão ajustá-lo às diferentes realidades educacionais, por meio do conjunto de diretrizes que se pretende obter com a pesquisa.
CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação, conforme Resolução 466/2012 CNS/MS.
CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todos os dados obtidos no estudo serão utilizados somente para fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios,

garantindo a preservação, o sigilo absoluto de todos os participantes e descarte dos materiais coletados após conclusão da pesquisa.

CONTATO: Em caso de dúvidas sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras, que estão identificadas no início deste documento.

Em caso de denúncia ou dúvidas sobre outras questões éticas, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – UNISO), nos seguintes horários: segunda-feira das 9h às 12h30, quarta-feira das 13h30 às 16h e sexta-feira das 9h às 12h30, situado na Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5, CEP: 18023-000, Sorocaba/SP; telefone: (15)2101-7085; e-mail: cep@uniso.br.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

_____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, declaro que li as informações contidas no 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido' do projeto intitulado "Desemparedamento da Infância: Tempos e Espaços para o Brincar na Educação Infantil" que tem como pesquisadora responsável, a Profa. Carolina Caldini e sua orientadora, a Profa. Dra. Ana Leticia Losano e, fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento.

Sorocaba, ____ de _____ de 202__.

_____	_____
Nome do participante por extenso	Assinatura do participante

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____, autorizo o uso da minha imagem ou gravação (foto, gravação de voz e/ou filmagem) como parte da coleta de dados do projeto intitulado “Desemparedamento da Infância: Tempos e Espaços para o Brincar na Educação Infantil”, que tem como pesquisadora responsável a Profa. Carolina Caldini e como equipe de pesquisa a Profa. Dra. Ana Leticia Losano.

Declaro ainda que fui informado que as imagens e gravações serão utilizadas somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo do participante.

Sorocaba, _____ de _____ de 202__.

NOME E ASSINATURA DO PARTICIPANTE:

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____